

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE
HUSITSKÁ TEOLOGICKÁ FAKULTA

DIPLOMOVÁ PRÁCE

2014

Denisa Ječmenová

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE
HUSITSKÁ TEOLOGICKÁ FAKULTA

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Vzdělávání učitelů v Českých zemích
(historický přehled)

Teacher's education in Bohemian

Autor: Denisa Ječmenová

Vedoucí práce: Doc. PhDr. Miroslava Váňová, CSc.

Praha 2014

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala paní doc. PhDr. Miroslavě Váňové CSc. za odborné vedení a rady při zpracování magisterské práce.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci s názvem „Vzdělávání učitelů v Českých zemích“ zpracovala samostatně a použila jen uvedené prameny a literaturu.

V Praze dne

Podpis

.....

1 OBSAH

| | | |
|-------|--|----|
| 2 | Úvod | 9 |
| 3 | Vzdělávání učitelů v 18. století | 10 |
| 3.1 | Počátky reformy školství | 13 |
| 3.1.1 | Podoba jednotlivých typů škol | 15 |
| 3.2 | Příprava budoucích učitelů | 17 |
| 3.2.1 | Významní pedagogové..... | 20 |
| 3.3 | Reforma školství a příprava učitelů za vlády Josefa II. | 22 |
| 4 | Vzdělávání učitelů v první polovině 19. století | 25 |
| 4.1 | Boj o českou školu | 25 |
| 4.1.1 | Budeč..... | 27 |
| 4.2 | Vzdělání učitelů | 28 |
| 4.2.1 | Učitelé v době národního obrození | 29 |
| 5 | Vzdělávání učitelů v druhé polovině 19. století | 34 |
| 5.1 | Hasnerův školský zákon | 36 |
| 6 | Vzdělávání učitelů na přelomu 19. a 20. století | 40 |
| 6.1 | Snahy o změny ve vzdělávání učitelů..... | 42 |
| 7 | Vzdělávání učitelů po roce 1918 | 48 |
| 7.1 | Škola vysokých studií pedagogických..... | 51 |
| 7.2 | Malý školský zákon | 52 |
| 8 | Vzdělávání učitelů během okupace | 54 |
| 8.1 | Snahy o překonání důsledků okupace..... | 57 |
| 9 | Vzdělávání učitelů po druhé světové válce | 59 |
| 9.1 | Obsah, struktura a délka studia budoucích učitelů | 62 |
| 10 | Závěr | 67 |
| | Seznam literatury | 69 |
| | Abstrakt..... | 71 |
| | Abstract..... | 72 |

2 Úvod

Cílem této diplomové práce je postihnout vývoj ve vzdělávání učitelů od konce 18. století do 40. let 20. století. V této souvislosti se snažím ukázat také postavení českého učitele ve společnosti. Orientuji se hlavně na určité přelomové okamžiky ve vzdělávání učitelů, a proto věnuji pozornost také změnám ve školství jako takovém, ukázat příčiny těchto změn a představit i osobnosti, které tyto změny ať již přímo či nepřímo ovlivnily.

V následujících kapitolách rozebírám chronologicky cesty učitelského vzdělávání od 18. století do 60. let 20. století. Ve všech obdobích se opakuje snaha učitelů osvobodit se od nadvlády církve nebo režimu. V práci se vyskytuje mnoho jmen osobností, ať už historicky významných, nebo z řad pedagogů samotných, stojících za reformami a vývoji vzdělání samotných pedagogů nebo zlepšení výuky jejich žáků.

Za nejvýznamnější období, ve kterém se započalo se změnami, považuji konec 18. století, kdy k moci nastoupila Marie Terezie. Právě v tomto období se začala řešit vzdělanost tehdejší společnosti a také učitelů, kteří ji měli zajišťovat. V následujících letech, se v přístupu k vzdělávání učitelů projevovaly nejrůznější politické i obecně lidové názory a ne vždy to bylo k jeho prospěchu. Učitelské vzdělávání tak v průběhu let zažívalo rozkvět, ale také postupný úpadek. Učitelské vzdělávání tak zažívalo období rozkvětu, ale také období úpadku.

Tato diplomová práce se snaží seznámit se s příčinami a důvody, které vedly k těmto změnám, s postupy a názory tehdejších osobností.

3 Vzdělávání učitelů v 18. století

V průběhu osmnáctého století se za vlády Habsburků staly české země pevnou součástí centralizované rakouské monarchie. Zbytky protestantské kultury a vzdělanosti byla vytěsněny v období rekatolizace.

Duch osvícenství¹ a vlády rozumu se do českých zemí dostává se zpožděním a zprostředkovaně přes německou kulturu.

V roce 1740 umírá císař Karel VI. Bez mužských potomků. Na základě tzv. pragmatické sankce² se stává nástupkyní jeho dcera Marie Terezie (1717-1780). Ta vládla jako královna česká a královna uherská, nechává se však nazývat císařovnou. Marie Terezie vládla nejprve za podpory svého manžela císaře Františka Štěpána Lotrinského. Po jeho smrti roku 1765, vládla s pomocí svého syna, císaře Josefa II., který se ujal vlády po smrti své matky v letech 1780-1790 a prosadil zásadní reformy společnosti – josefinismus³.

Po nástupu k moci byla Marie Terezie nucena válečnou cestou obhájit své dědičné nároky, které nebyly uznány panovníky v Sasku, Bavorsku a Prusku. Války o Slezsko a jeho definitivní ztráta znamenaly pro rakouskou monarchii finanční vyčerpání, ale také zjištění, že monarchie musí být reformována a přeměněna ze zaostalé absolutistické monarchie, v „moderní“ stát. Absolutní suverenita panovníka se stala předpokladem provádění zamýšlených osvícených opatření.

¹ Osvícenství je intelektuální hnutí, životní postoj a filozofický směr 18. století, který znamenal převrat ve vývoji evropského myšlení. Osvícenství je odmítavou reakcí na barokní religiozitu, proti níž staví vlastní prostředky a možnosti člověka: racionalismus, logiku a humanismus. Vytvořilo vlastní duchovní, etické a estetické principy, do té doby neznámé, které daly základ mj. dnešním konceptům občanské svobody a rovnosti, demokracie, pokroku a lidských práv.

² Karel IV. Vydal 19. 4. 1713 zákon o nástupnictví v habsburské monarchii. Proklamoval nedělitelnost monarchie a určoval posloupnost nástupnictví v mužské i v ženské linii rodu.

³ Josefinismus (podle rakouského císaře Josefa II.) je pozdější historické označení pro rakouskou formu osvícenského absolutismu, tj. osvícenství, prosazovaného prostředky státní moci.

Cílem všech těchto tzv. osvěceneckých reforem a osvěcenecké vlády panovníka bylo zvýšení blaha obyvatel státu a jejich života. Duchovní páteří těchto reforem se staly takové proudy jako např. filantropismus⁴ s jeho důrazem na soběstačnost a užitečnost každého občana. Předmětem reformy se stal zejména hospodářský život, oblast zdravotnictví a hygieny a oblast školství⁵.

V druhé polovině 18. století dochází k rozvoji výrobních sil, a to budováním manufaktur, kde se již realizuje určitá dělba práce. Ukázalo, že feudalismus a jeho hlavní opora církev jsou překážkou dalšího kulturního rozvoje. Jednou z cest odstranění těchto překážek byly tereziánské reformy a zrušení jezuitského řádu. Reformy týkající se školství byly velmi důležité. Jejich důležitost vyplynula jednak z toho, že s centralizací státní správy došlo k pozvolnému omezování práv církve nad školství a jednak z toho, že panovnice Marie Terezie reformami vytvořila základy novodobé školské soustavy a v souvislosti s rozvojem manufaktur a s nutností odstranit nedostatek kvalifikovaných pracovních sil podnítila její rychlejší kvantitativní i kvalitativní rozvoj.

Elementární školství bylo zcela zanedbáno, protože stálo mimo zájem jezuitů. Jen u piaristických kolejí byly zřizovány trojtřídní obecné školy, ve kterých byly vyučovány i děti chudších rodičů triviu a katechizmu. Ve městech byly školy městské, ve farních obcích školy farní neboli parochiální. Při ženských řádech byly školy dívčí. Ty byly někdy i soukromé. Stav těchto škol byl neutěšený. Vyučování na nich bylo nepravidelné a školní docházka byla zcela libovolná. Učitelé byli málo vzdělaní, byli rekrutováni z řad bývalých vojáků, řemeslníků a zběhlých studentů. Nepříznivé poměry byly ještě zhoršovány tím, že učitelé byli za svou práci nedostatečně odměňováni, a tak se stávalo, že byli nuceni mít vedlejší výdělků a učení stálo mimo jejich pozornost. Bylo zcela běžným jevem, že obecní učitelé plnili funkce zvoníků, varhaníků, kostelníků, písařů a že jako odměnu dostávali velmi nízkou peněžní odměnu nebo

⁴ Filantropismus je směr v pedagogice inspirovaný ideami přirozené výchovy J. J. Rousseaua. Založený J. B. Basedowem, uplatňoval se koncem 18. a začátku 19. st. v Německu ve výchovných ústavách nového typu, tzv. filantropinech.

Stoupenci filantropismu požadovali zásadní školskou reformu, kritizovali formalismus staré školy, přeceňování klasických jazyků, náboženskou intoleranci; žádali státní školy nezávislé na církvi, propagovali praktické znalosti užitečné pro život v rozvíjející se buržoazní spol., přírodní a technické vědy, moderní jazyky, mravní výchovu a tělesnou práci. Mravní výchovu hodnotili výše než rozvoj intelektu.

Filantropiny byly organizovány jako internátní školy s pravidelným denním režimem; žáci nosili uniformy a jejich chování se budovalo. V některých směrech navazoval filantropismus na pedagogické dědictví J. A. Komenského, zejména v požadavku názorného vyučování. Některé myšlenky filantropismu byly využívány ještě koncem 19. a zač. 20. stol. v tzv. nové škole švýcarského reformátora pedagoga A. Ferriera (1879 až 1960).

⁵ KASPER, T.; KASPEROVÁ, D. *Dějiny pedagogiky*. 1. vydání. Praha: Grada publishing, a.s., 2008. s. 80-81.

spíše naturálie. Často se také stávalo, že chodili na obědy k farářům nebo k zámožným sousedům. Ale ani těchto nedokonalých škol a nevzdělaných učitelů nebylo dostatek⁶.

⁶ VESELÁ Z. Vývoj české školy a učitelského vzdělání. 1. vydání. Masarykova univerzita. Brno 1992. s 8-9

3.1 Počátky reformy školství

Podnět zreformovat národní školství vyšel v roce 1796 od pasovského biskupa Leopolda Arnošta hraběte z Firmián. Pasovský biskup předložil císařovně Marii Terezii spis o stavu obecných škol v Horním a Dolním Rakousku, v němž žádal, aby státní moc zlepšila stav národních škol a zajistila zvýšení školní docházky. Císařovna předala spis hraběti Rudolfovi Chotkovi a pověřila ho, aby vyšetřil stav národního školství. Hrabě Chotek zřídil zvláštní komisi, která provedla analýzu statistických údajů o školství a potvrdila závěry pasovského biskupa, že největší závadou obecného školství je nedbalá docházka a nedostatečná příprava učitelů a že je třeba připravit změnu celé školské soustavy.

První návrh na úpravu elementárního školství vypracoval Josef Mesmer, ředitel vídeňské normální školy. Jeho představy však vyvolaly v komisi rozpory. Proto byl do Vídně povolán v roce 1774 opat augustiniánského kláštera **Jan Ignác Felbiger** (1724-1788), aby vypracoval zásadní reformu rakouského elementárního školství. Felbiger už v roce 1765 vypracoval návrh na reformu školství určený pro katolické pruské Slezsko.

Felbiger zároveň vypracoval tzv. „zaháňskou vyučovací metodu“, kterou sám charakterizoval jako:

- hromadné učení
- obratné kladení otázek při katechezi
- metodu písmenkovou a tabulkovou

Felbiger se svého úkolu ujal a zpracoval návrh na reformu školství pod názvem „*Allgemeiner Schulplan für die deutschen Normal-, Haupt- und Trivialschulen in sämtlichen Kaiserlich-Königlichen Erblanden*“ (Všeobecný školní řád pro německé normální, hlavní a triviální školy v císařsko-královských dědičných zemích). Podle tohoto řádu bylo rakouské školství prohlášeno za součást státní organizace. Duch osnov byl zaměřen osvícenecky.

Tento dokument byl císařovnou schválen a úředně vyhlášen 6. prosince 1774 úředně vyhlášen. Felbigerův **školní řád** se stal základem pro organizaci obecného školství a s některými změnami platil téměř 100let, až do nové úpravy, která byla provedena v 1869. Tato nová soustava

elementárního školství byla vybudována na Komenského principu jednotnosti, v níž jednotlivé školy na sebe obsahově navazovaly.⁷

V 79 paragrafech vypracoval Felbiger zároveň i metody výchovy a vyučování, které přenesl ze svého pruského působení. Podle jeho zaháňské metody zapisoval učitel slova, poučky i shrnutí učiva začátečními písmeny na tabuli v podobě přehledných tabulek. Učivo se opakovalo a zkoušelo podle zkratk, jejichž, pomocí nichž si žáci měli vybavit obsah učiva⁸.

Felbigerův školní řád zaváděl povinnost šestileté školní docházky (ta však nebyla z počátku příliš dodržována), a do vyučování byly zařazeny předměty praktické povahy a bylo upraveno učitelské vzdělávání. Vznikaly elementární školy trojího druhu:

- školy triviální
- školy hlavní
- školy normální

Mládež do dvaceti let navštěvovala dvě opakovací hodiny týdně na nedělních školách, které byly při školách triviálních. Vedle škol pro lid se rozvíjela i gymnázia. Tak postupně probíhal proces utváření dvojokolejného systému školství, ve kterém je masová, lidová škola určena dětem z rodin manuálně pracujících, které je připravuje především k fyzické práci, zatímco gymnázium, škola výběrová, připravuje děti buržoazie a úřednictva k práci intelektuální.

Na základě **Všeobecného školského řádu** pro německé normální, hlavní a triviální školy probíhaly pak v základním školství změny, které vyplynuly z nutnosti zabezpečovat potřebu gramotných sil pro rozvoj průmyslové manufakturní výroby. Školský řád požadoval v každé zemi ustanovit školskou komisi, který bude zakládat a řídit školy. Tyto komise byly tvořeny zástupcem ordinariátu – pověřeného plnomocníka biskupova, z ředitele normální školy a ze sekretáře. V místě působnosti školské komise měla být založena normální škola s kursy pro výchovu učitelů pro ostatní školy. Tyto školy se měli stát vzorem všem ostatním školám působícím v zemi. V každém větším městě nebo alespoň v jednom městě každého kraje, dokonce i při klášterech, měla být trojtřídní hlavní škola s třemi až čtyřmi učiteli, ředitelem a katechetou. Ve všech menších městech a městečkách nebo také u každého farního a filiálního kostela měla být škola obecná nebo tzv. triviální.⁹

⁷ VESELÁ Z. *Vývoj české školy a učitelského vzdělání*. 1. vydání. Masarykova univerzita. Brno 1992. s 8

⁸ Tuto metodu užíval již v roce 1760 Josef Sembdera ve Frýdlantě.

⁹ VESELÁ Z. *Vývoj české školy a učitelského vzdělání*. 1. vydání. Masarykova univerzita. Brno 1992. s 8-10
ŠTVERÁK, V. *Stručné dějiny pedagogiky*. 2. Vydání. Státní pedagogické nakladatelství, n. p., Praha 1988. s 149

3.1.1 Podoba jednotlivých typů škol

Triviální škola

Jednotřídní, případně dvoutřídní triviální školy byly určeny pro chudinu, městskou i vesnickou. Byly zřizovány poblíž far jako farní školy, v ostatních obcích jako filiální školy. Vyučovalo se zde pouze náboženství, čtení, psaní a počítání. Na venkově se vyučovalo také základům polního hospodářství, v městech předmětům potřebným pro průmysl. Dívky se učily šít a plést pod vedením učitelek. Povinnost školní docházky byla pro děti určena od 6 do 12 let. Na venkově však byly děti 9-12leté v létě od školy osvobozeny.

Triviální školy byly buď české, nebo německé. V některých českých školách byla zaváděna němčina. Dozorcem nad triviální školou byl farář. Okresní dozorcí (vikáři či děkani) podávali úřední zprávy školským provinciálním komisím. O tyto školy pečovali statkáři a obce.

Škola hlavní

Škola hlavní byla zřízena v každém kraji. Měla ředitele, katechetu a tři až čtyři učitele. Ti vedle náboženství a trivia vyučovali také základům latiny, zeměpisu, dějepisu, přírodopisu, slohu, kreslení, geometrii, základům hospodářství a manuálním manufakturním dovednostem.

Tyto školy byly trojtřídní až čtyřtřídní, byly hrazeny ze školního fondu a připravovaly žáky k vojenské kariéře, hospodářství a řemeslům.

V první třídě se učilo česky, ve druhé z části německy a ve třetí pouze německy. Hlavní školy přispívaly ke germanizaci českého obyvatelstva.¹⁰ Tam, kde to okolnosti dovolovaly, bylo doporučeno zakládat samostatné dívčí školy, kde se měly připravovat zejména učitelky. Proto se kromě běžných předmětů mělo vyučovat také ženským ručním pracím – šití, pletení, předení vlny a zpracování lnu. Dále se vyučovalo předpisům slušného chování a měly se pěstovat i hygienické návyky.¹¹

Škola normální

Škola normální byla zřizována v hlavních městech země nebo provincie. Obsah vzdělávání zahrnoval rozšířenou výuku školy hlavní a vyučovalo se zde pouze německy. Tyto školy byly

¹⁰ První česká hlavní škola byla založena roku 1848 v Praze.

¹¹ VESELÁ Z. *Vývoj české školy a učitelského vzdělání*. 1. vydání. Masarykova univerzita. Brno 1992. s 10

přípravou na gymnázium. Tato škola připravovala hlavně budoucí učitele. Součástí výuky, kterou zabezpečovalo až 5 učitelů a ředitel, byl také výklad o povinnostech učitelů, o metodách výuky, o pěstování kázně, o správném vedení katalogů aj. Učitelem mohl být jen ten, kdo se prokázal vysvědčením z normální školy. Při normálních školách, někdy také školách hlavních, byly zřizovány kurzy pro učitele, tzv. preparandy.¹²

V roce 1775 byl a v Praze v Karmelitské ulici otevřena normální škola, kterou spravoval v letech 1775-1791 vrchní školní dozorce v Čechách Ferdinand Kindermann. Tato pražská škola byla nejlepší z 28 vzorových rakouských škol. Žáci této školy se připravovali na gymnázium a ve čtvrté třídě (v roce 1780 prodloužené na dva roky) si osvojovali znalosti nutné k praktickému životu. V roce 1784 byla k chlapecké škole připojena i dvoutřídní škola dívčí. V roce 1775 byla zřízena čtyřtřídní chlapecká hlavní škola v Praze u Týna, o devět let později k ní byla připojena dvoutřídní hlavní škola pro dívky¹³.

¹² VESELÁ Z. *Vývoj české školy a učitelského vzdělání*. 1. vydání. Masarykova univerzita. Brno 1992. s 10

¹³ ŠTVERÁK, V. *Stručné dějiny pedagogiky*. 2. Vydání. Státní pedagogické nakladatelství, n. p., Praha 1988. s 150

3.2 Příprava budoucích učitelů

Jak vyplývá z Felbigerova školního řádu spolu s problematikou rozvoje elementárního školství, byla poprvé systematicky řešena příprava budoucích učitelů. Na počátku nebyly samostatné školy pro vzdělávání učitelů. Učitelem se nemohl stát nikdo bez řádného vysvědčení nebo odporné zkoušky. Pro přípravu učitelů byly od roku 1775 zakládány tzv. preparandie¹⁴ neboli učitelský kurz. Mohli se do nich přihlásit absolventi hlavní nebo normální školy. V preparandích se budoucí učitelé připravovali po stránce *teoretické* (seznamoval se s pedagogikou didaktikou), i po stránce *praktické* v podobě hospitací u zkušených učitelů. Kandidáti učitelství se nejprve museli podrobit přijímací zkoušce. Když ji úspěšně složili, dostalo se jim výkladu z pedagogiky a didaktiky, dále se vyučovalo náboženství s biblickou dějepřavou, metodice trivie a později též mluvnici a pravopisu, zeměpisu a dějepisu, přírodopisu a přírodopisu (fyzika a chemie). Většinou se jednalo o upevňování znalostí ze školy normální či hlavní.

Po absolvování tříměsíčního kurzu při normální škole pro pomocníky škol venkovských škol, se kandidáti na učitelství podrobovali zkoušce, která se konala před školním dozorcem. Po jejím úspěšném složení mohli být na škole ustanoveni za pomocníky. Po absolvování šestiměsíčního kurzu měli studenti právo na místo pomocníka ve městě. Kdo se chtěl stát samostatným učitelem a působil již na škole alespoň po dobu jednoho roku, mohl se po dosažení 20 let hlásit u svého školního dozorce k vykonání zkoušky učitelské způsobilosti. Po jejím složení se pak mohli stát samostatnými učiteli.¹⁵

Zkvalitnění práce učitelů elementárního školství napomáhal Felbigerův **Methodenbuch** z roku 1775. Tato tzv. **Kniha metodní** obsahovala metodické pokyny pro vyučování spolu se školskými předpisy. Methodenbuch byl vydán v Praze v roce 1777 v německo-českém vydání ve dvou svazcích (ve druhém svazku byl obsažen Všeobecný školský řád). Vydáním této příručky se datuje počátek česky psané pedagogické literatury. Učební knihy byly nejprve tištěny pouze ve Vídni. Patentem Marie Terezie z 10. Června 1775 bylo Školské komisi pro Čechy uděleno „privilegium impressorum“, tedy právo tisknout české a německé školní knihy. V roce 1776 byla založena tiskárna. Díky patentu z roku 1777 mohly komise samostatně tisknout a prodávat učebnice pro triviální školy a další osvětové knihy. Latinkou byl vytištěn český slabikář a první metodické knihy pro učitele.

¹⁴ V Praze byla preparanda ve škole u sv. Jindřicha.

¹⁵ VESELÁ Z. *Vývoj české školy a učitelského vzdělání*. 1. vydání. Masarykova univerzita. Brno 1992. s 10

Kniha metodní zaváděla nový vyučovací způsob. Jeho podstatu tvořilo:

- pospolné vyučování a učení
- pospolné čtení
- tabulkování
- slabikovací metoda
- katecheze

Felbiger sestavoval další učebnice s připojenými návody na vyučování jednotlivým předmětům. V roce 1777 ve Vídni vydal služební instrukce pro učitele pod názvem *Kern des Methodenbuches besonders für die Landesschulmeister in den k. k. Staaten* (Jádro metodní knihy, obzvláště pro venkovské učitele v císařsko-královských zemích). S touto příručkou, přeloženou do češtiny roku 1788, se musel každý vesnický učitel seznámit již v kursu nebo v preparandě¹⁶.

I přesto že tereziánské reformy základního školství znamenaly velký pokrok, měly své vážné nedostatky. Patřilo k nim zcela nedostatečné hmotné zabezpečení učitelů, i když od roku 1776 na základě dvorního dekretu byla vydávána zemskou školskou komisí jmenování, bez nichž se nikdo nemohl učitelem právně ani platně ustanoveným. Školní řád dovoľoval zejména učitelům triviální školy mít i jiný zdroj obživy. Učitelé vykonávali funkci jako regenschori, mohli pracovat jako vazači knih, truhláři, ševci, krejčí, pláteníci, tkalci apod., mohli pěstovat včely, zahradničit atd. Dále tyto reformy nezajišťovaly dostatečné množství materiálního vybavení škol a stanovily dost volnou povinnost školní docházky.

Školní řád předepisoval, že by rodiče měli své děti ponechat ve škole aspoň 6 až 7 let, děti z venkova ve věku od 9-13 let měly školu navštěvovat od prosince do konce března, protože se podíleli na hospodářských pracích. Děti od 6 do 8 let byly vyučovány jen v teplejších měsících, kdy nehrozilo, že onemocní. V měsíci bylo jen 28 vyučovacích hodin.

Dalším nedostatkem bylo, že i nadále trvala závislost školy na církvi. Projevovalo se to v zaměření výuky a také v celkovém vlivu na školství. Církev měla také vliv na postavení učitelů. Svědectví o tomto stavu přináší německo-český Methodenbuch z roku 1777, který

¹⁶ ŠTVERÁK, V. *Stručné dějiny pedagogiky*. 2. Vydání. Státní pedagogické nakladatelství, n. p., Praha 1988. s 149-150

určuje, jak se má chovat učitel k místnímu faráři. Učitel mu byl podřízen a musel mu prokazovat úctu.

Tereziánské školské reformy byly rovněž spjaty s germanizací. V hlavních školách se vyučovalo ve vyšších ročnících německy, školy normální byly jen německé. Podle nařízení ze dne 4. srpna 1788 se mělo v duchu germanizačních snah vyučovat německy dokonce i na venkovských triviálních školách. Toto nařízení nebylo však v praxi používáno. Učitelé neuměli německy, ačkoli mnoho z nich studovalo na německých hlavních školách, a tak se v naprosté většině těchto škol vyučovalo v češtině.

I přes tyto negativní jevy ve školství, došlo k jeho kvantitativnímu růstu. Podle statistických údajů z této doby bylo u nás pod vlivem rozvoje manufaktur 32 hlavních škol, 50 normálních a 2461 triviálních škol. Avšak i přesto, že školou povinných žáků bylo přes tři sta tisíc, do školy jich chodilo zhruba jen dvě třetiny.¹⁷

¹⁷ VESELÁ Z. *Vývoj české školy a učitelského vzdělání*. 1. vydání. Masarykova univerzita, Brno. S.10-12
ŠTVERÁK, V. *Stručné dějiny pedagogiky*. 2. Vydání. Státní pedagogické nakladatelství, n. p., Praha 1988. s 150-151

3.2.1 Významní pedagogové

Tereziánská školská reforma byla výrazně ovlivněna také německým filantropizmem. Nepochybným intelektuálním původcem osvěcenského filantropického myšlení v josefinismu byl **Karel Jindřich Seibt** (1735-1806). Seibt byl profesorem pražské univerzity, přítel Kindermannův (viz. dále) a přední spolupracovník Josefa II. při provádění reformy ve státní správě i ve školství.

Seibt ve svých univerzitních přednáškách zdůrazňoval povinnosti osvěcenského státu při výchově užitečného a spokojeného občana v moderní společnosti. Za první podmínku blahobytu státu prohlašoval občanskou pracovitost, píli a mravnost vycházející z dokonalého rozumového vychování. Seibt byl důkladně obeznámen s německou, francouzskou a anglickou literaturou ovlivnil Dobrovského a Jungmanna.

Z mnoha Seibtových žáků vynikl hlavně **Ferdinand Kindermann** (1740-1801). Původně byl farářem v jihočeské Kaplici, později se stal vrchním školním zemským dozorcem v Čechách. Za „výchovu chudých k industrii a poslušnosti“ byl Kindermann obdařen šlechtickým přídomkem von Schulenstein.

Kindermann ve svých funkcích podporoval ctižádost učitelů i žáků pořádáním slavnostních veřejných zkoušek a rozdělením knih, čestných odznaků a jiných premií. Po zkouškách byly provozovány dramatické hry, které měly přispívat k zlepšování znalostí německého jazyka a k povznášení mravů žáků.

Ve své škole v Kaplici se snažil o vybudování vzorné školy, ve které chudou mládež připravoval na práci v manufaktuře. Žáci se věnovali ručním pracím, pletení, tkaní, předení, šití, včelařství, ošetřování ovocných stromů. V roce 1792 byly na čtvrtině všech škol v Čechách zřízeny tzv. **pracovny**. Vznikaly desítky, dokonce stovky pracovních (industriálních) škol, které pod názvem Arbeitsschulen získaly další napodobitele i v jiných evropských zemích. Kaplická škola byla pak obecně nazývána „hohe Schule“ (vysoká škola). Po Kindermannově smrti nastal všeobecný úpadek školních dílen a z celé náplně jeho ústavů zbyly na školách jen ženské ruční práce.¹⁸

¹⁸ ŠTVERÁK, V. *Stručné dějiny pedagogiky*. 2. Vydání. Státní pedagogické nakladatelství, n. p., Praha 1988. 151-152

Nejvýznamnějším Kindermannovým spolupracovníkem byl **Aleš Vincenc Pařízek** (1748-1822). Pařízek byl dominikán a katecheta a také organizátor tereziánské školní reformy v Čechách. Byl ředitelem hlavní školy, nejprve v Klatovech, od roku 1780 pak na Malé Straně v Praze. Od roku 1790 vystupoval jako stoupenec a propagátor osvícenských a filantropických idejí. Pařízek byl jedním z nejpřednějších představitelů jazykového utrakvismu, kdy vyučování probíhalo paralelně česky a německy. Původně byl nakloněn spíše německému jazyku, v pozdějších letech se přistupuje kladně také k češtině. Pařízek napsal mnoho pedagogických spisů, učebnic a článků. Psal je v němčině i češtině.

V roce 1790 vydal překlad Villaumovy knihy *Praktisches Handbuch*, kterou pod názvem *Praktická kniha ruční* věnoval „vlasteneckým učitelům“ městských a venkovských škol. Tato příručka byla na doporučení vídeňských školních úřadů běžně používána na nižším stupni rakouských škol.¹⁹

.

¹⁹ ŠTVERÁK, V. *Stručné dějiny pedagogiky*. 2. Vydání. Státní pedagogické nakladatelství, n. p., Praha 1988. 151-153

3.3 Reforma školství a příprava učitelů za vlády Josefa II.

Za vlády Josefa II. se i ve školství jako charakteristický rys josefínského osvícenství zdůrazňoval záměr centralisticko-germanizační, a to vedle snahy školu zcela sekularizovat a zestátnit. Zatímco Marie Terezie věnovala Felbigerovi plnou důvěru, Josef II. se ho po svém nástupu k moci zbavil a vypověděl ho v podstatě do vyhnanství v tehdejší Prešburku (dnešní Bratislava).

Josef II. zřídil generální semináře pro osvícensky zaměřené duchovní. Ti vedle svých pastýřských povinností dostali za úkol zbavovat lid pověr, napomáhat zavádění školní docházky a zároveň pěstovat ve vědomí občanů myšlenku náboženské tolerance. Kněží vyškolení i v metodice normálních škol měli být připravováni na výuku náboženství. Jak farář, tak učitel měli věrně plnit své povinnosti nejen ke škole a církvi, ale i ke státu. Císařským nařízením z roku 1785 bylo zlepšeno existenční postavení učitelů zvýšením jejich příjmů.

Státní i školská organizace měla být v duchu rakouského osvícenství ještě více centralizovaná a germanizovaná, veškeré střední a vysoké školství mělo být nadále pouze německé. Byly posíleny tendence k úplné sekularizaci školy. Kněží měli být ze škol naprosto vyřazeni (kromě katechetů) a k posílení státního dozoru měli být vedle duchovních jmenováni světské komisaři. Stát převzal dozor nad školami nařízeními Josefa II. Také v roce 1786 vydal ustanovení o zřízení funkce krajských školních komisařů, kteří dostali za úkol pečovat o stav a údržbu školních budov, o vzdělání a platy učitelů i o docházku školní mládeže. Komisaři byli v každé zemi podřízeni vrchnímu školnímu dozorcí.

Nejvýznamnějším dokumentem z hlediska zkoumání organizace školy koncem 18. století byla kniha **I. R. Wilflinga**, vydaná roku 1786 pod názvem *Was muss ein Kreisschulvisitator wissen und thun, um der kirche sowohl als dem Staate wahren Nutzen zu shaffen* (Co musí krajský školní vizitátor vědět a činit, aby dokázal opravdu prospět jak církvi, tak i státu). Podle Wilflinga má být člověk vzdělán pro šťastný a užitečný život, učení má být učiněno snazším a radostnějším a ve školách má vládnout mírnější duch.²⁰

²⁰ ŠTVERÁK, V. Stručné dějiny pedagogiky. 2. Vydání. Státní pedagogické nakladatelství, n. p., Praha 1988. s 154-155

Učitelé měli užívat sokratické metody a katecheze, také měly být vyučovány všechny předměty s použitím Felbigerovy tabulkové metody. Na prvním místě je náboženství, německý jazyk a výuka řemeslných předmětů. Dívky měly získat pouze omezené vzdělání, všemu potřebnému se měly učit doma od matky.

Wilfling se zaměřuje na pokyny pro vizitátory (inspektory) škol a zároveň zde popisuje dobrého učitele, který má být obeznámen i se základními poznatky z psychologie, estetiky a také z filozofie.

Krajské školské komise zakládaly školy, které spadaly pod jejich dozor. Vzorem byla škola normální, která udávala normu. Ta rovněž připravovala duchovní a učitele na jejich školní praxi. Ve školství byla zdůrazněna praktická příprava na povolání. Vizitace, zkoušky, odměny a vyznamenání, působily příznivě na rozvoj škol zejména v Čechách. Josef II. stanovil dekretem z roku 1787 povinnost absolvovat normální školu jako přípravu na řemeslo.

V poslední třetině 18. století se také formuje nový typ učitele. Ten se zbavuje své funkce varhaníka a pomocníka faráře. Byl to výsledek státního zájmu o obrodu škol, o jejich materiální vybavení v neposlední řadě i finanční zabezpečení učitelů. Za 20 let od vydání školského zákona bylo v Čechách přes 3000 učitelů, kteří se od sebe lišili svým vzděláním, délkou praxe i společenským postavením. Městští učitelé mívali i univerzitní vzdělání (filozofické nebo teologické), na venkově valnou většinu učitelů tvořili lidé s velmi nízkou kvalifikací.

Od roku 1775 byly vydávány české slabikáře a čítanky, které byly určeny především pro venkovské školy. Vydával je úředník knihoskladu F. J. Tomsa, který přitom napodoboval doporučené německé čítanky. Jeho dílka neměla příliš dobrou úroveň.

Za vlády Leopolda II. (1790-1792) a za panování Františka I. (1792-1835) se naplno projevila reakce proti josefínským reformám, zejména ze strany kléru. Na nátlak vyššího duchovenstva byla za nástupců Josefa II. zřízena v roce 1795 „opravná studijní komise“, která dostala za úkol vypracovat nový organizační řád obecného školství i nový statut střední školy. Komise požadovaný úkol splnila a v roce 1805 vyhlásila tzv. Schulkodex, který shrnoval všechna dosud platná nařízení v jednotný celek a svým zaměřením byl výrazem zesílení reakčních sil v zemi. Základní zásadou nového plánu bylo, že Rakousko nepotřebuje lidi vzdělané, ale dobré poddané. Tímto řádem se obecné školství upravovalo a řídilo více než půl století.²¹

²¹ ŠTVERÁK, V. Stručné dějiny pedagogiky. 2. Vydání. Státní pedagogické nakladatelství, n. p., Praha 1988. s 154-156

Dozor nad školami byl znovu svěřen výhradně duchovenstvu. Učitelé na venkovských školách se opět stávali řemeslníci a vojenští vysloužilci, kteří vypomáhali v kostele jako varhaníci a kostelníci. Pro celé Rakousko měly nadále stačit tři univerzity: ve Vídni, v Praze a ve Lvově. Jejich úroveň však velmi poklesla. Za úkol měly hlavně připravovat příští státní úředníky. Na pražské univerzitě byla vyučovacím jazykem až do roku 1782 latina, kterou ještě v rámci josefinských reforem nahradila němčina. Výrazným pokrokem bylo zřízení stolice českého jazyka a literatury na filozofické fakultě roku 1791. Prvním profesorem češtiny se stal **F. M. Pelcl**. V roce 1792 byla zřízena stolice českého státního práva na právnické fakultě.²²

²² ŠTVERÁK, V. *Stručné dějiny pedagogiky*. 2. Vydání. Státní pedagogické nakladatelství, n. p., Praha 1988. s 154-157

4 Vzdělávání učitelů v první polovině 19. století

Na počátku 19. století v souvislosti s průmyslovou revolucí a s rozvojem věd se začala na rakouských gymnáziích prosazovat myšlenka ustanovení odborných učitelů. Třídní učitel již nebyl schopen kvalitně zajišťovat celou výuku. Nové pojetí začal prosazovat piarista²³ Lang. Svou koncepci na čas prosadil, a tím se podařilo zvýšit úroveň veškerého vyučování. Kromě toho byl díky němu vydán 16. srpna 1805 nový studijní řád. Podle něj byla gymnázia v hlavních městech, kde bylo filozofické studium, rozšířeno na šestitřídní. Venkovská gymnázia však zůstala pětitřídní. Rozsah učiva byl pro obě gymnázia stejný. Učební osnova se rozšířila o přírodovědu. Langovy reformy měly řadu odpůrců a těm se podařila část z nich odbourat.

Argumentem proti zavedení odborných učitelů byl nedostatek odborně vzdělaných učitelů, a také to, že odborný učitel má menší možnost výchovného působení. Proto byl v roce 1818 obnoven systém třídních učitelů, kteří učili vše. Latina byla opět prohlášena za hlavní předmět a ostatním předmětům se nevěnovala taková pozornost.

Ve vývoji školství lze objevit dvě základní tendence. První směřovala k tomu, aby zabezpečila výchovu odborně zdatné generace. Druhá pak měla na zřeteli vytvořit centralizovaný stát, k jehož základním znakům patřil jediný jazyk, jazyk německý. Germanizace vyvolávala odpor, který usiloval o dobytí práv češtině ve všech oblastech veřejného života a o vytvoření podmínek pro rozvoj novodobého českého národa.

4.1 Boj o českou školu

Učitelé nebyli spokojeni s úrovní svého vzdělání a tak se začali objevovat snahy o její zvýšení. Tento proces začíná v Čechách v době národního obrození snahou o vytvoření české národní školy. Z počátku 19. století lze doložit také existenci knih pro učitele (metodik), které byly vytvořeny samotnými učiteli triviálních škol. Měly za úkol nahradit chybějící učebnice a metodiky jazyků a reálií (např. Malý čtenář, Malý písař, Malý Čech a Němec od J. V. Svobody).²⁴

²³ Řád zbožných škol je světově rozšířený katolický řeholní řád založený v Římě sv. Josefem Kalasanským v roce 1597. Jeho členové se nazývají piaristé. Řád se zaměřuje na zřizování a správu škol, výuku, pastorační, výchovu dětí a misijní činnost.

²⁴ VALIŠOVÁ, A.; KASÍKOVÁ, H., A KOL. *Pedagogika pro učitele*. 1. vyd., Praha: Grada Publishing, a.s. 2007. s. 28

Dne 11. Března 1847 se ve Svatováclavských lázních sešla schůze, na níž byly vysloveny požadavky obyvatelstva, které zvolená delegace vezla do Vídně. Na prvním místě petice požadovala zajistit rovná práva české a německé národnosti a řeči v úřadech a na školách.

V delegaci byli zastoupeni také studenti, kteří ve vlastní petici požadovali reorganizaci školství tak aby bylo možno se vzdělávat se v obou jazycích. Studenti dále požadovali právo svobodně zakládat studentské organizace aj. Vyhýbavá odpověď, kterou delegace přivezla, nikoho neuspokojila. Většina požadavků byla zamítnuta.

Všeobecné zklamání vedlo k druhé petici, která zahrnovala požadavky z první a také zahrnovala všechny požadavky studentů. Odpověď na druhou petici byla příznivější. Čeština byla zrovnoprávněna s němčinou a byla také zavedena na úřadech. Rovněž byl také vydán výnos, ve kterém bylo povoleno zřídit v Praze hlavní školu, ve které se bude vyučovat česky. Dále byla vyhlášena svoboda učení na univerzitách (výběr jazyka byl na profesorech), od univerzity byly odděleny dva filozofické ročníky a přiděleny ke gymnáziím, které se tak staly osmitřídními.

Počátkem roku 1848 byla rozpuštěna podruhé a definitivně dvorská studijní komise a bylo zřízeno ministerstvo vyučování. Při tomto ministerstvu byla zřízena komise odborníků (členem byl např. J. V. Šafařík), která měla posuzovat vypracované návrhy na reformu škol. Návrhů se objevilo značné množství a týkaly se všech typů škol. Soustřeďovaly se především na organizační strukturu, na vzdělávací obsah a na problematiku učitelů.

K nejpozoruhodnějším návrhům, které se vztahovaly k problematice národních škol, patřil **Návrh pro národní školy** vypracovaný **Karlem Slavojem Amerlingem** (1807-1884). Amerling patřil k mladší buditelské generaci, která vstoupila do českého veřejného života kolem roku 1830. Od osvícenské generace přejala víru v moc vzdělání jako pokrokového prvku, který je schopen přetvořit společnost. Důležitou se tak stala osvětová práce. Tento postoj převzal také Amerling. Vytyčil si plán osvětové práce mezi českým lidem, ve kterém zdůraznil zejména nutnost vzdělání národních učitelů.

Roku 1829 přijel do Prahy a byl v úzkém spojení s českou vlasteneckou společností (Tyl, Mácha, Sabina, Erben, Palacký aj.). Přispíval do časopisů (Květy, Světozor), přednášel o různých oborech lidské činnosti, pomáhal organizovat veřejný život. Od roku 1838 začal česky přednášet o chemii, mechanice, fyzice a přírodopise a v nedělních kurzech pro řemeslníky. Tato činnost vedla Amerlinga k poznání, že jen zvýšením vzdělání učitelů se dá zvýšit úroveň školy a začal proto usilovat o zřízení učitelského ústavu jménem **Budeč**.²⁵

²⁵ Budeč bylo slovanské hradiště, kde se podle legend vzdělávali Přemysl, Libuše a kníže Václav.

4.1.1 Budeč

Budeč byla založena v roce 1839. Měla se stát lidovou univerzitou a seminářem o čtyřech ročnících se zaměřením na výchovu národních učitelů, průmyslníků a vzdělaných vychovatelek, matek a hospodyň. V budově ústavu byly umístěny chemické laboratoře, dílny, posluchárny, knihovna a nemocnice. V Budči Amerling propagoval zásady Komenského Didaktiky a sdružoval učitele k společné práci. Celý tento projekt měl však krátkého trvání a z finančních důvodů ztroskotal.

Budeč měla 3 úkoly:

- vzdělávat učitele – prostřednictvím svolávaných učitelských konferencí
- vzdělávat řemeslníky – v nedělních kurzech
- vzdělávat ženy

Ústav navazoval na pokrokové snahy učitelů – vlastenců. A právě zkušenosti z Budče byly podkladem pro vypracování návrhu na reformu elementárního školství, který Amerling publikoval v časopise Posel z Budče v roce 1848. Navrhovaný školský systém měl tři stupně. Objevila se i myšlenka povinné předškolní výchovy a povinné osmileté docházky. Vzdělávací obsah měl být založen na principech J. A. Komenského a měl být zaměřen na věčné učení. V souvislosti s tím byl kladen důraz na materiální vybavení školy, na zřizování dílen, na zakládání školních zahrad a budování sbírek obrazů a přírodnin.²⁶

²⁶ VESELÁ Z. *Vývoj české školy a učitelského vzdělání*. 1. vydání. Masarykova univerzita. Brno 1992. s 23-25

4.2 Vzdělání učitelů

Ožehavou otázkou, která se v souvislosti se systémem národního školství řešila, bylo vzdělávání učitelů elementárních škol. Přispět k jejímu řešení napomohli jednotlivci a rovněž učitelé sami. Obecně se ozývaly hlasy, které poukazovaly na nedůstojné postavení učitelstva, zejména na triviálních školách, na nízkou úroveň vzdělání, na nedostatečné materiální zabezpečení atd. V tomto smyslu vydal své prohlášení i Josef Vlastimil Stejskal ve Vídeňském poslu, v němž proklamoval zlepšení platů učitelům, zavedení školních porad, zkvalitnění učebních metod, osvobození se od kněžského poručnictví. Již konkrétní požadavek formuloval Feuchtersleben, který navrhoval pro zlepšení přípravy učitelů zřídit ve všech hlavních městech korunních zemí tříletý kurz a požadoval úpravu platů, jejichž minimum by stanovily zemské sněmy v takové výši, aby se učitel mohl zcela věnovat svým školním povinnostem. Daleko progresivnější postoj zaujal k této **František Čupr**. Vyšel z dobové praxe, kterou však v mnoha ohledech předstihl. Navrhoval, aby učitelé elementárních škol absolvovali školu měšťanskou, rok pokračovali na pedagogickém ústavu a pak by jako jednotlivci nastoupili na 2 až 3 roky na praxi ke zkušenému učiteli. Teprve po dosažení 18 let a po složení praktické zkoušky by mohli adepti být ustanoveni za učitele na elementární škole. Učitelé měšťanské školy by nabývali všeobecného vzdělání na gymnáziích a pokračovali by v odborném studiu na univerzitě, aby jejich vzdělání bylo rozsáhlejší. Čuprův návrh se však neuskutečnil.

K těmto otázkám, které byly předmětem jednání jejich porad, se vyjadřovali také učitelé. Velké shromáždění 500 učitelů národních škol ze všech krajů v Čechách, které se konalo v Praze, zaslalo přijaté usnesení říšskému shromáždění ve Vídni a ministerstvu vyučování.²⁷

Obsahovalo tyto požadavky:

- Obecná a měšťanská škola měla být státní
- Školní docházka měla být upravena pro chlapce do 14 let a pro dívky do 13 let
- Škola měla být oproštěna od moci církve
- Stát měl dosazovat učitele
- Platy učitelů měli být vyrovnány na úroveň platů úředníků
- Přípravu učitelů pro obecné školy měla zabezpečovat škola měšťanská, na niž by navazoval dvouletý učitelský ústav, a pak by následovala praxe u zkušeného učitele
- Učitelé školy měšťanské měli získávat svou kvalifikaci na gymnáziích

²⁷ VESELÁ Z. Vývoj české školy a učitelského vzdělání. 1. vydání. Masarykova univerzita. Brno 1992. s 27-28

Právě v požadavku vzdělávání učitelstva se učitelé zcela shodli s názory Čuprovými. Ministerstvo tomuto tlaku již nemohlo nevyhovět, proto 17. srpna 1848 vydalo nařízení, které se týkalo zkvalitnění přípravy učitelů.

Bylo stanoveno, že budoucí učitel musí dovršit 16 let a prokázat znalost ze čtyř tříd hlavní školy nebo ze 4 tříd latinské školy. Učitelský kurz měl být jednoletý.

Obsah vzdělávání tvořilo: *náboženství, nauku o těle a duši, návod k názornému vyučování, čtení, psaní, měřictví, rýsování, počítání, mluvnici, sloh, zeměpis a dějepis, přírodopis, přírodopyt, nauku o rolnictví a řemeslech, všeobecnou nauku o vychování a vyučování, hudbu a tělocvik*. Všechny tyto předměty byly spjaty s metodikou, aby budoucí učitel věděl, jakých vhodných metod má používat, a rovněž praktickými pokusy v učení.

O necelý rok později, byl v červnu 1849 vydán dekret o prodloužení učitelských kurzů na dva roky. Druhý rok měl být převážně zaměřen na praktický výcvik, tedy hospitace a výstupy ve škole. Po absolvování tohoto kurzu musel budoucí učitel skládat jak praktickou tak teoretickou zkoušku. Těmito výsledky bylo završeno úsilí o reformu obecného školství a vzdělávání jeho učitelů.²⁸

4.2.1 Učitelé v době národního obrození

Pro českou národní kulturu a školství je období od konce 18. století do poloviny 19. století označováno jako období národního obrození. Toto období je charakterizováno vlasteneckým úsilím pokrokových učitelů snažících se o vymanění ze hmotné i morální závislosti na církvi, obci i vrchnosti.

Obrozenečtí učitelé se snažili lid osvobodit od klerikálního tmářství, od útlaku národního a sociálního a pomoci mu rozvíjet národní jazyk. I když podle Politického zřízení obecných škol z roku 1805 bylo učitelům výslovně zakázáno provádět jakékoli jiné výklady, než které byly uvedeny v Metodní knize, zaváděli národní učitelé další předměty, jako byl dějepis se zeměpisem, přírodopis, zdravotní věda a zpěv. Využívali zároveň všech možností uplatnění češtiny jako vyučovacího jazyka a snažili se odstraňovat hospodářskou zaostalost českého venkova. Mnozí z nich se věnovali cílevědomě i svému sebevzdělání.²⁹

²⁸ VESELÁ Z. Vývoj české školy a učitelského vzdělání. 1. vydání. Masarykova univerzita. Brno 1992. s 28

²⁹ ŠTVERÁK, V. Stručné dějiny pedagogiky. 2. Vydání. Státní pedagogické nakladatelství, n. p., Praha 1988. s 160

Učitelé se postupem doby stávali uvědomělými buditeli svého národa. Napomáhaly jim přitom i některé Komenského spisy, které byly vydávány od první poloviny 19. století.³⁰

Mezi nejvýznamnější představitele pokrokových vlasteneckých učitelů nás patří J. J. Ryba a N. J. Filčík.

Jakub Jan Ryba (1765-1815) „vzorný učitel“, působil v letech 1788 až 1815 na škole v Rožmitálu. Jako učitel na farní škole zaváděl nové vyučovací předměty, hry a otužování. Soustavně spolupracoval s okolními školami. Zřídil nedělní opakovací školu a školní knihovnu, věnoval se i práci s rodiči. Ryba používal pro svou školní práci i některé filantropické spisy, zejména Campovy. Rozpracovával českou hudební terminologii a jako první psal česky o hudbě.

Ryba zdůrazňoval význam výchovy a osvěty jako jediných prostředků přetvoření společnosti. Kladl silný důraz na mravní výchovu a podle vzoru J. J. Rousseaua oceňoval výchovu citovou a estetickou. Svůj život a pedagogickou činnost vylíčil ve dvou dílech německy psaných Školních deníků. V Radovánkách nevinných dítek o vánocích popisoval vánoční pověry. Z hlediska mravní, hudební a etické výchovy je hodnotný jeho Kancionálek pro školní mládež.

Pro své vysoké vzdělání, mravní hodnoty a hrdé sebevědomí vlasteneckého českého učitele byl Ryba všemožně šikanován církevní i světskou vrchností, které ho dohnaly až k tragickému ukončení života.

Podobně jako v období osvícenského josefinismu J. J. Ryba plnil svou úlohu v době katolické restaurace vynikající metodik hudební výchovy **Jan Nepomuk Josef Filčík** (1785-1937). „Vzorný učitel“ v Chrasti, spisovatel a včelař, autor mnoha metodických spisů. Filčík se jako jeden z prvních učitelů snažil o určení základního učiva a seznamoval učitele s novými metodami oživujícími aktivitu žáků ve vyučování i v mimoškolní činnosti. Zaváděl do školy nové předměty a psal výborné metodické příručky pro učitele. Mimo školu se věnoval hudbě a učení rolníků lepšímu hospodaření.

Podobně jako Ryba i Filčík odhodlaně bojoval za emancipaci českého učitele i proti největším církevním představitelům. Ve zvláštním oddělení vybudovaném při své vzorné dvoutřídní škole připravoval kandidáty ke zkoušce do tříměsíčního kurzu učitelských čekatelů. Snažil se o povznesení školského zpěvu, a tím i o zvyšování hudebnosti lidu.³¹

³⁰ Janua 1805, Orbis pictus 1833, roku 1849 vyšla Česká didaktika, kterou objevil J. E. Purkyně v Lešně roku 1841. V roce 1829 uveřejnil F. Palacký první (německy psaný) životopis J. A. Komenského.

³¹ ŠTVERÁK, V. Stručné dějiny pedagogiky. 2. Vydání. Státní pedagogické nakladatelství, n. p., Praha 1988. s 161

Filcík se neomezoval na vyučování trivií, ale sestavil i cyklus učebnic pro českou školu: *Proč a proto při umění početním* (1822), *Pravidla písemnosti české* (1823), *Rychlý počtář* (1825), *Přírodopis co kratochvilník školní* (1834) a jiné didakticko-výchovné spisy.

Ke třetí generaci vlasteneckých učitelů patřili bratři Bačkorovi. **Josef Množislav Bačkora** (1803-1876), který vystupoval jak proti pokryteckému filantropismu buržoazie, tak proti poněmčování žactva na školách. Učil také v dětské opatrovně pro děti předškolního věku na pražském Hrádku.

Bačkora byl v roce 1848 povolán na nově zřízenou českou hlavní školu spojenou s ústavem pro vzdělávání učitelů (učitelským ústavem), zřízenou Amerlingem. Napsal a vydal *Počátky ve čtení* (1848), *Návodnou průpravu k mluvnici* (1850), *Praktické navedení k hláskování a čtení* (1854) a se svým bratrem spolu vydával **Bibliotéky učitelské**. V roce 1868 byl spolu s ostatními budečskými učiteli pro svou vlasteneckou činnost předčasně penzionován.

Štěpán Bačkora byl literárně velmi plodný. Pro školy napsal spisy *Čítanka* (1848), *Pouť z domova po vlasti* (1849), určenou pro výuku zeměpisu a dějepisu na obecné škole, dále *Zpěvník mládeže* a jiné učebnice.

Dalším obrozeneckým učitelem byl **Jan Čechomil Formánek** (1809-1978). Formánek vydal spis *Listové*, který se týkal vyučování mládeže na venkovských školách. Kritizoval v něm současné učitelstvo pro pohodlnost v povolání a nechť snášet obtížné vychovatelské povinnosti. Ve svých pokynech uvádí podstatné metody vyučování všem předmětům a vytváří tak první didakticko-metodické dílo pro venkovské školy.

Přes všechny snahy obrozenců se však německý vliv se dále zvyšoval i v době Jungmannově, kdy německá filozofie a německé osvícenství ovlivňují náš kulturní rozvoj až do poloniny 19. století.

Josef Jungmann (1773-1847) ve svém díle *Obrana jazyka slovanského, zvláště českého* z roku 1903 vytýkal Čechům jejich netečnost k národnímu jazyku. Žádal o zavedení českého jazyka do škol i úřadů a sám po několik let bezplatně vyučoval češtině na litoměřickém bohosloveckém gymnáziu. Jungmann v duchu osvícenském vyvozoval právo národa na školu z přirozených práv samého lidu. V roce 1844 dokonce žádal i zřízení české univerzity.³²

³² ŠTVERÁK, V. Stručné dějiny pedagogiky. 2. Vydání. Státní pedagogické nakladatelství, n. p., Praha 1988. s 161-162

Paralelně s vydáváním metodických a didaktických příruček se v první polovině 19. století objevuje v naší odborné pedagogické literatuře snaha zreformovat školu. V čele těchto snah stál **Bernard Bolzano** (1781-1848), pokrokový kněz italsko-německého původu, filozof a matematik. Jeho zásluhou se v Čechách udržely humanitně osvícenské ideje i v době nastupujícího policejního útisku.

Bolzano pod vlivem filantropistů Salzmannů a Campa spojuje důsledně otázky výchovy a vzdělání s hlediskem sociálním. Po nuceném odchodu do výslužby vytvořil roku 1837 svůj nejvýznamnější spis **Vědosloví**. Bolzano zde klade důraz na cvičení smyslů, tělocvik a rukodílné dovednosti.

Svým životním heslem „**Žij pro blaho obecné**“ výrazně ovlivnil i naše buditele. Po roce 1805 byl jmenován profesorem na nově zřízené stolici náboženství na filozofické fakultě v Praze. Záhy se stal vůdčí postavou vzdělaných „bolzanistů“, mezi které náleželi i Palacký, Čelakovský, Purkyně a Havlíček. I přesto že byl Bolzano katolíkem, byl pro své svobodomyslné vystupování stíhán úřady a nakonec roku 1820 byl ze svého místa sesazen. Před dalšími postihy ho chránilo přátelství s Dobrovským. V době svého nuceného odpočinku založil v Těchobuzi u Pacova nedělní školu pokračovací pro dívky, na které sám vyučoval. Ve svých pedagogických spisech zdůrazňoval praktickou potřebu správně uspořádané školy, která se může stát jistou zárukou lepší budoucnosti užitečně vzdělaných občanů, svědomitě pracujících pro obecné dobro.

Zlepšení našeho obrozeneckého školství významně ovlivnil učitel, filolog a spisovatel **Josef Franta Šumavský** (1796-1857), který se zejména snažil odstranit němčinu jako vyučovací jazyk z českých škol. Spolupracoval s **J. V. Svobodou** v opatrovně na Hrádku při vytvoření klasické metodické příručky Školka. Sám napsal učebnici *Malá čítanka s několika abecedami pro děti* (1841).

Šumavský vyučoval jako profesor češtiny na malostranském a staroměstském gymnáziu. Spolu s Amerlingem, bratry Bačkorovými a Tesařem se účastnil na pedagogické a literární práci. Redigoval pedagogický časopis **Posel z Budče** a v zábavném časopisu **Čechoslav** psal již opraveným pravopisem, v němž nahradil zastaralá písmena au, w, g písmeny ou, v, j. Redigoval také učebnice pro gymnázia a spolu s Jungmannem se významně podílel na jazykovědné práci.³³

Na podnět F. Palackého s pomocí J. Jungmanna vydal arcibiskupský sekretář **Karel Alois Vinařický** (1803-1869) německé memorandum k rukám nejvyššího purkrabího, ve kterém žádal, aby na českých obecných školách nebyli ustanovováni učitelé bez dokonalé znalosti mateřského

³³ ŠTVERÁK, V. Stručné dějiny pedagogiky. 2. Vydání. Státní pedagogické nakladatelství, n. p., Praha 1988. s 162-163

jazyka žáků, a také aby na českých školách vyučovali pouze učitelé znalí obou zemských jazyků. Dále požadoval, aby na gymnáziích bylo několik předmětů vyučováno v českém jazyce, aby byla počestěna reálka v Rakovníku a aby byla na pražské univerzitě při stolici českého jazyka zřízena stolice české literatury.³⁴

³⁴ ŠTVERÁK, V. Stručné dějiny pedagogiky. 2. Vydání. Státní pedagogické nakladatelství, n. p., Praha 1988. s 160-163

5 Vzdělávání učitelů v druhé polovině 19. století

Po porážce buržoazní revoluce z let 1848-1849 nastoupilo v Rakousku období bachovského absolutismu. V roce 1855 byl uzavřen **konkordát** mezi státem a církví. Tento konkordát zajišťoval biskupům svobodné a plné vykonávání jurisdikce v jejich diecézích. Církvi byl svěřen vrchní dozor nad vyučováním na nižších i vyšších školách. Podle konkordátní smlouvy, která od vyhlášení císařským patentem z 5. listopadu 1855 získala platnost zákona, byly upraveny i jiné právní otázky (např. manželské právo). Také císař díky konkordátu získal značný vliv, a to právem jmenovat biskupy. Toto právo bylo propůjčeno dynastii jako výsada.

Články konkordátu, které se týkají školy a vyučování náboženství na školách jsou následující:

čl. 5.

Veškeré vyučování mládeže katolické ve školách veřejných i soukromých bude se srovnávat s učením katolického náboženství; biskupové pak budou z povinnosti vlastního svého úřadu pastýřského řídit náboženské vychování mládeže ve všech ústavech veřejných i soukromých a pilně toho dbáti, aby v žádném učebním předmětu nebylo ničeho, co by katolickému náboženství nebo počestnosti mravů se protivilo.

čl. 6.

Nikdo nebude přednáseti sv. bohosloví, katechetiku nebo náboženství na nějakém ústavě veřejném nebo soukromém, leč obdrží-li posláni a zplnomocnění od biskupa diecésního, který je odvolati může, když by to za vhodné uznával. Veřejní professoři theologie a učitelé katechetiky budou jmenováni z těch, o jejichž víře, vědomostech a zbožnosti se biskup vyslovil a jimž jest hotov dáti posláni a plnomocenství k úřadu učitelskému. Když však biskup od některých professorů theologické fakulty vyučovati dává alumny svého semináře v theologii, stanou se takovými professory jenom mužové, které uzná biskup nad jiné schopnějšími ke zmíněnému úřadu. Pro zkoušky těch, kteří důstojnosti doktora bohosloví nebo církevního práva dosáhnout chtějí, ustanoví diecésní biskup polovici zkoušejících z doktorů bohosloví nebo sv. kánonů.

čl. 7.

Při všech pro katolickou mládež určených gymnasiích a středních školách vůbec budou jenom katolíci professoři neb učiteli jmenováni, a veškeré vyučování bude dle povahy toho kterého předmětu tak uspořádáno, aby zákon života křesťanského do srdce vštěpovalo. Kterých učebních knih pro náboženské vyučování užívati jest, ustanoví na základě společné porady biskupové. V příčině ustanovování učitelů při veřejných gymnasiích a středních školách zůstanou v platnosti předpisy dosavadní ku prospěchu té věci vydané

.čl. 8.

Všichni učitelé škol národních pro katolíky určených podrobeni budou církevnímu doзору. Vrchní školdozorce diecéšní jmenovati bude Jeho Veličenstvo z mužů, které biskup navrhne. V případech, kde v těchto školách o náboženské vyučování dostatečně postaráno není, může biskup ustanoviti duchovního, který by žákům katechismus vykládal. Kdo za učitele ustanoven býti má, musí býti u víře a mravech bez poskvrny. Ze svého místa bude odstraněn, kdo by od pravé dráhy se uchýlil

.čl. 9.

Arcibiskupové, biskupové a všichni ordináři budou zcela svobodně svou vlastní moc v tom vykonávati, aby knihy náboženství a počestnosti mravů škodlivé pokutami církevními stíhali a věřící lid od jejich čtení odvracovali. Ale též vláda všelikým vhodným opatřením zamezí, aby takové knihy v císařství nebyly rozšiřovány³⁵.

.

Biskupům byl tak svěřen vrchní dozor nad vyučováním, a to nejen nad náboženstvím, ve školách. Rakouská škola se tak stala školou náboženskou. To budilo mezi liberálně smýšlejícím učitelstvem nevoli³⁶.

Po prohrané válce s Pruskem a Itálií v roce 1866 se k vládě dostali liberálové. Byla uzákoněna nová ústava, která uzákonila dualismus a povolila některá buržoazní práva a svody – např. náboženskou svobodu, svobodu tisku a vyučovací svobodu. Vedení nad školstvím se ujímá stát. Rakousko-Uhersko bylo i nadále společným státem, jehož obě části měly vlastní vládu a zákonodárné sbor. Spjovala je osoba panovníka, společné bylo i ministerstvo zahraničí, ministerstvo války a ministerstvo financí. Dualismem byla zabezpečena nadvláda německé a maďarské buržoazie nad ostatními národy podunajské monarchie.

V druhé polovině 19. století české země procházejí velice složitým a zároveň bouřlivým hospodářským, sociálním, národním politickým vývojem, který souvisí s přechodem k buržoaznímu centralismu.

Zásadu rovného práva obou zemských jazyků na školách národních a na deseti školách středních stanovil však teprve zákon z 18. ledna 1866, který určoval, že vyučovacím jazykem má být zpravidla pouze jeden z obou tuzemských jazyků, druhý má být v učebním plánu uveden jako povinný předmět. Již v roce 1868 však německá většina českého zemského sněmu dosáhla zrušení tohoto zákona.

³⁵ KRYŠTŮFEK, F. X. *Dějiny církve katolické ve státech Rakousko-Uherských s obzvláštním zřetelem k Zemím koruny české*. Díl II. Praha: V. Kotrba, 1899, s. 165–167

³⁶ JONOVÁ, J. *Školské zákony v souvislosti s postupným rušením konkordátu z roku 1855* [online]. E-pedagogium 2010. 3. s. 19-25. Dostupné z <http://www.academia.edu>

V duchu tzv. **Základního zákona** z 21. prosince 1867 byl v Předlitavsku vyhlášen 14. května 1869 říšský vládní zákon o právu na svobodu víry a svědomí.

V občanském kabinetu jmenovaném císařem se ministrem věcí církevních a vyučování stal liberální politik **dr. Leopold von Hasner**. Faktickým zrušením konkordátu byl vliv církve omezen pouze na vyučování náboženství na školách. Církevním školám bylo možné propůjčit právo veřejnosti pouze za předpokladu splnění určitých náležitostí³⁷. Nadále byla vytvářena soustava rakouské školské správy v podobě místních, okresních a krajských školních rad.

5.1 Hasnerův školský zákon

Dne 14. května 1869 byl vyhlášen říšský (Hasnerův) zákon, kterým byla vytvořena soustava národního školství (obecných a měšťanských škol) a vyhlášena povinná školní docházka pro děti od 6 do 14 let.

V tomto zákoně byly prosazeny tyto zásady:

- věda a vyučování jsou svobodné
- vyučování náboženství pečuje církev, státu náleží vrchní dozor
- všechny jazyky v zemi jsou si rovny
- dozorčí a administrativní orgány jsou zemské, okresní a místní školní rady
- učitelé se vzdělávají na čtyřletých učitelských ústavech (pedagogiích) jednotně pro národní školy

Místo šestiletých triviálních škola vznikaly osmileté obecné školy. Žáci těchto škol mohli po pěti letech pokračovat na vyšším stupni této obecné školy nebo přestoupit na tříleté měšťanské školy, které vznikly místo zrušených čtyřletých hlavních škol, někde místo dvouletých reálků.

V mnoha ohledech znamenal Hasnerův zákon výrazný pokrok. Stanovil povinnost osmileté školní docházky pro dívky a chlapce. Zesvětšťoval školu a rozšířil trivium o přírodopis, zeměpis a dějepis, tělocvik a jiné. Pro dívky zaváděl ruční práce a domácí hospodářství. Zároveň s povinnými obecnými školami byly zřizovány měšťanské školy, které byly nepovinné. Měšťanské školy byly později rozšířeny na čtyři třídy a poskytovaly odbornější a hlubší vzdělání řemeslníkům, obchodníkům a rolníkům. Při obecných školách byly zřizovány školky. K obecným a měšťanským školám mohly být připojeny další nepovinné vzdělávací ústavy

³⁷ Palež Pius IX. tyto zákony z let 1868-1869 označil za zhoubné a zavrhl je a proklet.

(řemeslnické nebo hospodářské kurzy). Zákon i nadále dovoloval zakládat církevní a soukromé školy.³⁸

Učitelům byly předepsány zkoušky učitelské způsobilosti a byl jim stanoven úvazek nejvýše 30 hodin týdně. Ve třídě mohlo být nejvíce 80 žáků. V zákonu bylo určeno také pravidelné vyplácení služného učitelům a bylo přiznáno právo na penzi. Také mely být vždy po třech letech svolávány zemské konference učitelů. Zřizovaly se také okresní učitelské knihovny.

Učitelé získávali jednotné vzdělání ve tříletých, později čtyřletých, učitelských ústavech, které vznikaly namísto dvouletých preparand a byly počítány do kategorie středních škol. Vyučovali se na nich středoškolští profesori, později byli označováni jako hlavní učitelé. Také zde působili i cviční učitelé ze cvičných škol, které byly organizačně přiděleny k učitelskému ústavu, a katecheta.

Vyučování na učitelských ústavech bylo bezplatné. Zkouška dospělosti opravňovala absolventa k funkci podučitele, ale ne ke studiu na vysoké škole. Teprve až po dvouleté praxi přicházel podučitel před komisi, aby vykonal odbornou maturitu. Na ženských učitelských ústavech se připravovaly ženy na povolání učitelek, které však po provdání nesměly vyučovat (učitelský celibát)³⁹. Učitelé a učitelky se měli připravovat odděleně. Při každém ústavu měla vzniknout cvičná škola, při ženských ústavech měla vzniknout navíc škola mateřská. Důkladnější vzdělání pak mohli učitelé získat ve zvláštních učitelských kurzech zřizovaných na univerzitách nebo technikách.

Další vzdělání učitelů mělo probíhat za pomoci pedagogických časopisů, konferencí, kursů a prostřednictvím učitelských knihoven.

Problematika učitelského sebevzdělání se začala řešit nejdříve časopisecky. Tímto způsobem byli učitelé informováni, že ke svému vzdělání mohou přispět čtením pedagogických kniha časopisů, zaznamenáváním vlastních myšlenek nabytých zkušenostmi, spisováním článků a jejich publikováním, přednáškami a diskusemi se zkušenými pedagogy.

Právní postavení učitelů spolu se zabezpečením stálého služného a odstranění vedlejšího zaměstnání mely vyřešit zemské zákony. V srpnu 1870 byl vydán **Školní a vyučovací řád**, který byl platný až do roku 1905. Školní řád obsahoval podrobné předpisy o návštěvě školy, o rozdělení školního roku, o propuštění ze školy, o školní kázni (byly zakázány tělesné tresty), o

³⁸ KASPER, T.; KASPEROVÁ, D. *Dějiny pedagogiky*. 1. vydání. Praha: Grada publishing, a.s., 2008. s 96-98

³⁹ ŠTVERÁK, V. *Stručné dějiny pedagogiky*. 2. Vydání. Státní pedagogické nakladatelství, n. p., Praha 1988. s 172-174

povinnostech učitele, o učitelských konferencích, o účelu vyučování, o zkouškách a vysvědčeních, o pomůckách učitele a žáky, atd.

Ministerstvo kultu a vyučování vydalo 18. května 1872 učební osnovy pro měšťanské školy a některé kategorie škol obecných. Na jejich základě měly být vydány zemské a okresní osnovy. Nové osnovy podtrhovaly význam reálií, zvláště pak přírodovědné disciplíny. Květnovým školským zákonem byly položeny základy obecného školství, které mělo zajistit zvýšení vzdělanostní úrovně širokých vrstev obyvatelstva. Přechod k nové soustavě národního školství probíhal velmi zvolna.

O výchovu nových učitelů se staralo 12 učitelských vzdělávacích ústavů. Polovina učitelských ústavů v Čechách bylo německých. V 70. letech byly zřizovány německé měšťanské školy i ve městech, kde byly české obecné školy. Rodiče dávali německým školám často přednost před českými školami z existenčních důvodů.⁴⁰

Školský zákon z roku 1869 představoval pokrok v oblasti lidového vzdělávání. I přesto proti tomuto zákonu vystoupila velká část šlechty i církve, jakož i česká buržoazie, a to hlavně z ideologických a hospodářských důvodů. Opravu zákona žádali mnozí čeští poslanci v čele s F. L. Riegrem.

Školská novela byla vyhlášena v podobě zákona z 2. května 1883. Došlo tak ke změně některých ustanovení o povinnosti školní docházky. Na venkovských školách bylo zavedeno pouze polodenní vyučování a byly umožněny úlevy ve školní docházce, kdy na žádost rodičů děti dvanáctileté a starší nemuseli od dubna do listopadu navštěvovat školu.

Novela dostala název Taafova, podle ministerského předsedy hraběte Eduarda Taafa. V novele byly učiněny i ústupky katolické církvi tím, že učitelé byli přinuceni vykonávat dozor při náboženských cvičeních. Počet žáků v jedné třídě byl zvýšen na sto. Dále bylo stanoveno, že odpovědným správcem školy mohl být pouze ten, kdo měl způsobilost vyučovat náboženství.

Učitelé mohli být stíháni nejen za porušování povinností ve škole, ale také za chování mimo školu, které by porušovalo vážnost učitelského stavu. Toto umožňovalo stíhat pokrokové učitele, kteří se projevíli politicky a hájili školu proti církevním požadavkům.

I přesto, že se proti této novele stavěli učitelé a učitelské organizace, byla v poslanecké sněmovně schválena. Přijetí této novely znamenalo ve školství krok zpět.

⁴⁰ VESELÁ Z. *Vývoj české školy a učitelského vzdělání*. 1. vydání. Masarykova univerzita. Brno 1992. s. 40-43

Novela podstatně snížila vzdělání učitelů, protože z podmínek pro přijetí do učitelských ústavů byl škrtnut požadavek, aby se uchazeč prokázal znalostí učiva z nižší střední školy a byla zcela vypuštěna možnost vysokoškolských kurzů pro učitele. Vyučování na učitelských ústavech bylo omezeno, především v reáliích a matematice, a byly přidány hodiny náboženství a hry na varhany.

Nové předpisy o zkouškách učitelské způsobilosti usnadňovaly zkoušku pro obecné školy, zkouška měla být jen praktického rázu. Bylo však stanoveno, že všichni kandidáti budou konat zvláštní zkoušku způsobilosti k pomocnému vyučování náboženství.

Úroveň této školy charakterizuje výnos ministerstva vyučování ze dne 10. listopadu 1884, v němž je učitelům nařízeno, že se při výuce reálií a dějepisu musí vyvarovat všeho, co by i přesto že by to bylo vědecky ověřeno mátló žáky v rámci jejich náboženské výchovy.

Ve zvýšeném počtu hodin metodik byl kladen důraz na šablonovité návody, jak vyučovat jednotlivým předmětům národní školy.

Církev se i přes všechny ústupky, které takto získala, nadále snažila o dřívější absolutní vliv nad školami.⁴¹ Roku 1888 předložil poslanec Lichtenstein poslanecké sněmovně nový návrh zákona týkajícího se obecného školství, kterým chtěl znovu zavést spoluúcast církve při dozoru nad vyučováním, prosadit možnost dosazovat pouze katolické učitele, snížit povinnou školní docházku na šest let, vyloučit ze vzdělávacího obsahu kreslení, měřictví, přírodopis, tělocvik a dívčí ruční práce. Učitelská veřejnost byla pobouřena. Mimořádně ostrý protest se objevil v Návrhu petice říšské radě, která byla vypracována pro učitelské spolky a zveřejněna v časopise Komenský. V této petici bylo poukazováno na to, že přijetím tohoto návrhu by se škola dostala do podoby jako před 20 lety, protože je v něm omezen obsah vzdělávání a došlo by ke zrušení učitelských ústavů, protože by jich pak nebylo zapotřebí.

Učitelé by se obnoveným církevním dozorem stali závislými po všech stránkách. Přijetím uvedeného návrhu by církev měla větší práva než v době konkordátu. Petice končila požadavkem, aby byl Lichtensteinův návrh zamítnut. Odpor veřejnosti způsobil, že tento návrh přijat nebyl.⁴²

⁴¹ ŠTVERÁK, V. *Stručné dějiny pedagogiky*. 2. Vydání. Státní pedagogické nakladatelství, n. p., Praha 1988. s 174-175

⁴² VESELÁ Z. *Vývoj české školy a učitelského vzdělání*. 1. vydání. Masarykova univerzita. Brno 1992. s 48-49

6 Vzdělávání učitelů na přelomu 19. a 20. století

Politický život se v Rakousku-Uhersku na přelomu století stále více komplikoval. Neřešené problémy nutné k demokratizaci veřejného života a neřešené sociální problémy vedly k postupné radikalizaci veřejného života. Tato situace se odrazila také v oblasti školství. Přičiněním církve bylo statutem z roku 1886 sníženo vzdělávání učitelů jako výsledek školské Taafovy novely. Podle tohoto statutu byly na první místo v učitelských ústavech zařazeny náboženství a hudba, zatímco reálie byly odsunuty na druhé místo. Jako náhrada za studium originálních pedagogických spisů bylo zaváděno bezduché a neplodné metodikaření. Učitelské vzdělání tak téměř pokleslo na úroveň blízkou dvouletým preparandám připravujícím učitele po roce 1849. Rovněž zkouška učitelské způsobilosti měla ráz spíše prakticko-metodický.

Po odstranění cenzury začaly být v šedesátých letech 19. století vydávány první učitelské noviny pod názvy **Škola a život**, **Učitelské listy** a **Národní škola**, které se podílely na celkovém vzestupu a rozvoji uvědomělosti učitelstva.

Vzestup sebevědomí českého národa se projevoval manifestacemi, při kterých vyjadřovali svůj odpor vůči Vídni a dualismu požadavkem obnovení historických práv Českého království a uzákonění všeobecného hlasovacího práva. Učitelé se zúčastnili nejen těchto veřejných manifestací, ale také se účastnili prací na budování národních, společenských a kulturních institucí, jakými byl Hlahol, Sokol, Umělecká beseda a jiné české společnosti a sdružení.

Po vydání spolkového zákona roku 1897 byly zakládány i učitelské spolky a jednoty a začaly vycházet i nové učitelské časopisy, které rovněž sehráli pozitivní úlohu při osvobození učitelstva ze závislosti na vlivu církve i při obraně práv české školy proti německé nadvládě. V prvních učitelských jednotách se sdružovalo především učitelstvo národních škol. V roce 1868 byl založen první český učitelský spolek **Beseda učitelská**, v roce 1869 následoval Budeč v Praze. První učitelský sjezd proběhl v Praze v roce 1870, druhý v Přerově v roce 1871 k uctění památky Komenského. Dne 1. Února 1880 se konala v Praze valná hromada učitelských delegátů, na které byl slavnostně založen **Ústřední spolek jednot učitelských v Čechách**. Obdobný spolek vznikl na Moravě roku 1894. V roce 1885 byla založena Zemská ústřední jednotka učitelstva měšťanských škol v Praze, vzniká i Jednota českých učitelek v Čechách. Organizátorem učitelských jednot v Čechách se stal časopis **Český učitel**, na Moravě časopis

Komenský. Tyto učitelské organizace podstatně přispívaly k pozvolnému osvobození učitele od církevního dozoru.⁴³

Přičiněním církve bylo statutem z roku 1886 sníženo učitelské vzdělání jako logický výsledek školské Taafovy novely z roku 1883. Podle tohoto statutu byly na první místo v učitelských ústavech zařazeny náboženství a hudba, zatímco reálie byly odsunuty na místo druhé. Jako náhrada za studium originálních pedagogických spisů bylo zaváděno bezduché a neplodné metodikaření.

Po roce 1890, kdy přestali mít profesori (hlavní učitelé) učitelských ústavů stejná práva jako jejich kolegové na jiných typech středních škol, došlo k hromadnému odchodu těchto středoškolských vychovatelů budoucích učitelů z učitelských ústavů. Uprázdňovaná místa pak byla dlouho dobu obsazována suplenty a jinými méně kvalifikovanými silami.⁴⁴

I přesto že došlo k rozvoji v oblasti hospodářství, kultury, vědy, literatury a umění, ve školství se projevila značná stagnace, jak po obsahové stránce, tak po stránce organizační. Stagnace školství byla vyvolána úspornými opatřeními, která byla namířena zejména na školu obecnou a měšťanskou. Od roku 1910 se neposkytovaly zemské subvence na stavby škol. Kromě toho byly školy přeplněny. Ve třídách bylo 80 až 100 žáků. Tento stav byl viditelný hlavně na měšťanských školách. Zřizování nových měšťanských škol bylo brzděno a jejich význam postupně klesal. Ve městech byly zřizovány střední školy a měšťanské byly chápány jako školy chudých žáků. Celková úroveň národního školství byla nízká.

Pedagogičtí pracovníci si uvědomovali, že národní školství neodpovídá současným společenským potřebám. Při rekapitulaci dosažených výsledků od roku 1869 se proto konstatovalo, že je nutné národní školství změnit. Pedagogická veřejnost si uvědomovala, že společenský rozvoj ukázal nedostatečnost elementárního školství. Úvahy o vnitřní přestavbě školy šly ruku v ruce s požadavkem nově řešit také učitelské vzdělávání. Požadavek vyššího vzdělání učitelů byl na programu všech učitelských sjezdů již koncem století. Učitelé se domnívali, že jeho vyřešení přinese zvýšení vzdělanosti celého národa⁴⁵.

⁴³ ŠTVERÁK, V. *Stručné dějiny pedagogiky*. 2. Vydání. Státní pedagogické nakladatelství, n. p., Praha 1988. s 176-177

⁴⁴ ŠTVERÁK, V. *Stručné dějiny pedagogiky*. 2. Vydání. Státní pedagogické nakladatelství, n. p., Praha 1988. S 189-190

⁴⁵ VESELÁ Z. *Vývoj české školy a učitelského vzdělání*. 1. vydání. Masarykova univerzita, Brno. S 54-55

6.1 Snahy o změny ve vzdělávání učitelů

Největší podíl na řešení učitelského vzdělání a role, které jsou s postavením učitel spojeny, měl na počátku těchto diskuzí **Gustav Adolf Lindner** (1828-1887). Lindner představoval prvního pedagoga v našich zemích, který usiloval o syntézu jak teoretického, tak praktického vzdělání učitelů a snažil se vybudovat jeho institucionální základnu. Těmito otázkami se začal zabývat po svém návratu do českých zemí v roce 1871. Situace, ve které se ocitl, si jeho zájem o tuto situaci přímo vynucovala, protože byl jmenován v roce 1872 ředitelem učitelského ústavu v Kutné Hoře. Čtyřleté učitelské ústavy byly na základě říšského zákona zřízeny v r. 1869 pro učitele obecných a měšťanských škol. V roce 1872 bylo těchto ústavů v Čechách 12, z toho 10 ústavů bylo pro učitele a 2 ústavy pro učitelky. Vzdělávací obsah byl tvořen těmito předměty: pedagogika, náboženství, vyučovací jazyk, zeměpis, dějepis, matematika a geometrie, přírodopis, přírodopis, hospodářství, psaní, kreslení, hudba, zpěv, housle, klavír, varhany, tělocvik, zemský jazyk.

Právě v souvislosti s budováním učitelských ústavů šlo Lindnerovi nejen o jejich kvantitativní stránku, ale zejména o jejich novou kvalitu. Zabýval se proto organizační strukturou a obsahem vzdělání učitelů, a také řešil otázky profilu národního učitele.

Brzy po svém návratu do Čech publikoval spis *Die pädagogische Hochschule*, v němž se zabýval důležitostí pedagogiky, pedagogickou přípravou učitelů, a také institucemi, které mají tuto přípravu zabezpečit. Lindner kritizoval skutečnost, že všechny obory mají své instituce, že každé řemeslo je zastoupeno v akademiích, pouze učitelství žádné nemá. Pro povolání učitele se nevyžaduje žádné odborné vzdělání. V tomto směru by se měl naplnit článek říšského zákona o lidovém školství, ve kterém se uvádí, že k zajištění obsáhlejšího vzdělání pro učitele mají být zřízeny na univerzitách nebo na vysokých technických školách kurzy pro učitele nebo pedagogické semináře. Lindner tuto skutečnost posuzoval.

Bezprostředním podnětem k řešení celé problematiky byla anketa ministerstva kultu a vyučování z roku 1871, která se vyjadřovala ke třem problémům:

1. Je v zájmu přípravy kandidátů pro střední školy zřízení pedagogických seminářů na univerzitách nutné nebo žádoucí?
2. Může být v kladném případě v těchto seminářích sledován a dosažen i záměr důkladného vzdělání pro učitele národních škol?
3. Jaké požadavky na účast a obsah vyučování mají být za předpokladu schválení obou otázek kladeny tyto semináře?

Na základě výsledků ankety, a na základě vlastní pedagogické zkušenosti Lindner předložil veřejnosti k posouzení následující model pedagogické přípravy učitelů národních škol a kandidátů pro školy střední.

Vzhledem k tomu, že učitelé národních škol nesplňovali podmínky pro přijetí do seminářů na univerzitě nebo technice (neměli maturitní zkoušku z gymnázia a chyběla jim znalost klasických jazyků) přemýšlel Lindner o zřízení „**pedagogia**“, které by učitelům národní školy zprostředkovalo teoretické i praktické studium zaměřené k budoucímu povolání. Na „pedagogium“ by mohli vstupovat absolventi učitelských ústavů, gymnázií a reálků a také kandidáti učitelství na středních školách. Teoretickou přípravu by měly tvořit následující disciplíny: etika, psychologie, logika, nauka o národním hospodářství, základy estetiky, obecná pedagogika, obecná didaktika, apod. Pro rozvíjení dovedností by na „pedagogiu“ měly být zřízeny kabinety, laboratoře, dílny pro práci s papírem a se dřevem, kreslírny a hudebny, zahrada a muzeum názorných pomůcek. V muzeu by byla stálá didaktická výstava pro všechny předměty.

Protože se u studentů této školy předpokládala pedagogická praxe, nemusela být při „pedagogiu“ cvičná škola. Praxe by měla mít formu konverzace a dispute. Diskutovalo by se o obtížných a sporných místech pedagogiky a o příkladech živé školní praxe. Názorné příklady by poskytovaly hospitace občas konané v univerzitním městě a exkurze do bližšího i vzdálenějšího okolí, a to do vzorných škol a speciálních ústavů. Takto organizovaná praxe by poskytovala bohatší a různorodější podněty než jaké může dát pouze cvičná škola se stejnými učiteli. Poznání více pracovišť by dalo možnost pozorování různých učitelských individualit. Jak je zřejmé, Lindner svou koncepcí „pedagogia“ v mnohých směrech daleko překročil dobové možnosti a naznačil směry dalšího rozvoje této oblasti.

Spolu s návrhem nové učitelské instituce, řešil Lindner rovněž otázku osobnosti učitele. Jeho pojetí ideálu národní učitele vycházelo z obecně přijatého názoru, že jedině osvětová činnost učitele může zlepšit společnost a že proto učitel má stát v čele celého kulturního života jako „apoštol dokonalejších zítřků“ a „boží bojovník“ proti zaostalosti a zpátečnictví. Splnit tyto úkoly lze jenom prostřednictvím vyššího vzdělání učitelů. Tím se dospěje ke zvýšení intelektuální a mravní úrovně společnosti, neboť každý učitel se současně stane nositelem osvěty.

Požadavky na profil učitele stanovil Lindner ve svém díle Všeobecné vyučování (1887). Z pojetí obecné školy jako školy všeobecně vzdělávací, Lindnerovi vyplynulo, že národní učitel má mít:

Jistou míru obecného vzdělání a patřičnou zásobu pozitivních vědomostí:

- má být vychovatelem (znát pedagogiku a psychologii)
- má být vzdělán metodicky (znát vyučovací metody)
- má být tělesně zdravý, má mít jasný hlas, zdravé smysly
- má mít mravní charakter a působit na žáka svou autoritou

Pro učitele jsou důležité svědomitost, pracovitost, spravedlivost a nestrannost, trpělivost, láska k dětem, skromnost, láska k vlasti a pokrokové myšlení.

Lindner svým pojetím osobnosti učitele vystihl základní požadavky (odborné a pedagogické vzdělání a mravní charakter). Zcela naléhavý byl také požadavek dalšího sebevzdělání učitelů. Proto začal od roku 1879 vydávat časopis „**Pedagogium**“, který vycházel až do jeho smrti. Tímto časopisem usiloval o zvýšení vzdělanostní úrovně učitelstva.

Přípravu středoškolských profesorů Lindner řešil po svém nástupu na univerzitu. Když se stal v roce 1882 prvním profesorem pedagogiky a filozofie na obnovené české univerzitě v Praze, prosadil ve shodě s říšským školským zákonem zřízení pedagogického semináře pro budoucí středoškolské profesory, který sám vedl. Seminář byl zaměřen teoreticky. Ze stanov semináře vyplývá, že se zde diskutovalo o přednáškách a písemných pracích členů, analyzovala se díla významných pedagogů a členové se seznamovali se zákony a nařízeními, které se týkali školské oblasti. Téma ke zpracování určoval ředitel semináře.

Potřebám semináře sloužila malá příruční knihovna, v níž byly k dispozici pedagogické časopisy. Seminář byl dvouhodinový a konal se jednou týdně. Jelikož byl seminář pouze teoretický, praktickou způsobilost k vyučování budoucí učitel získával v průběhu tzv. učebního roku. Během tohoto roku si středoškolský učitel měl doplňovat a tříbit teoretické vědomosti a

zlepšovat „techniku vyučování“. Na základě zkušeností získaných za první tři roky semináře Lindner doporučoval spojit seminář se zvláštní cvičnou školou, na níž by se mohla provozovat patřičná pedagogická praxe se skutečnými žáky, a tak by bylo možné práci semináře zkvalitnit.

Celým svým teoretickým i praktickým působením Lindner vytvořil solidní základy pro řešení problematiky učitelského vzdělání, na něž mohlo navázat další období a následující generace učitelů.

Nová vlna zájmu o problematiku učitelského vzdělávání se znovu objevila na přelomu 19. a 20. století. Při posuzování této otázky se připomínalo, že již dříve řada významných osobností usilovala o vyšší vzdělání učitelstva a poukazovalo se na to, že dosavadní učitelské ústavy, které byly založeny na základě školského zákona z roku 1869, přestávají vyhovovat novým poměrům.

V průběhu diskuzí uveřejňovaných v tehdejších pedagogických časopisech se zformovaly dva proudy v názorech na vzdělávání učitelů obecných škol. První proud zastával názor, aby učitelé byli vzdělávání na univerzitách jako učitelé středních škol a kněží, druhý proud prosazoval vzdělávání v dobře vybavených seminářích. Přechodné řešení bylo viděno v souborech pedagogických přednášek zaměřených nejen na sumu vědomostí, ale také na metodiku jednotlivých předmětů. Přednášky se měly organizovat o prázdninách v rámci univerzitní extenze.

K nejvýznamnějším představitelům a obhájčům univerzitního vzdělávání učitelů obecných škol patřil **František Drtina** (1861-1925). Drtina jako poslanec zdůrazňoval potřebu odborného řízení školství. Vystupoval proti školské byrokracii i germanizaci v českém školství a za hlavního nepřítele školy považoval katolickou církev. Ve svém prvním návrhu na reformu učitelského vzdělávání, požadoval studium na filozofické fakultě. Toto studium by poskytovalo znalosti z biologie, filozofie, psychologie, sociologie, etiky a pedagogiky, dále by bylo prohlubováno metodické a didaktické vzdělání a zahrnovalo by i výcvik na obecných a měšťanských školách za dozoru osvědčených učitelů těchto škol. Dále doplnil vzdělávací obsah o další vědní disciplíny. Doporučoval ho doplnit o poznatky z právních věd, poznatky o školské správě, školském zákonodárství a o školské organizaci.

Totožné stanovisko zaujímal také pedagog **Jan Mrazík**. Chtěl, aby se všeobecného vzdělání budoucím učitelů dostalo na reformované střední škole, která by měla být více spojena se životem, a odborného vzdělávání pak na filozofické fakultě. Součástí pedagogického studia na fakultě by pak byla praxe a semináře.

Odlišné pojetí školy navrhl **Otakar Kádner** (1870-1936). Svůj návrh založil na srovnání způsobu vzdělávání učitelstva v cizině, a proto doporučil založit samostatnou vysokou pedagogickou školu a nikoliv filozofickou fakultu. Do této diskuze se rovněž zapojil **Josef Úlehla** (1852-1933), který navrhoval zřízení praktické učitelské školy.

Jako významný přední organizátor českého učitelstva vynikl **Josef Černý** (1863-1943). Jako poslanec říšské rady razil cestu škole svobodné a skutečně národní, která by nepodléhala státní byrokracii nebo církvi, ale pouze vědeckopedagogické samosprávě a odpornému vedení. Ideálem mu byl hluboce vzdělaný učitel pracující vytrvale uprostřed svého lidu. Černý vycházel především z Komenského (ale také z Tolstého). I když neupíral přední místo biologii a psychologii, zdůrazňoval jako první pomocnici pedagogiky filozofii a etiku.

Školní výchovu, prováděnou nejvyšší výchovnou radou složenou z pedagogů, učenců, umělců, politiků a novinářů, by měl stát podporovat zavedením výchovné daně pro všechny občany. První místo by měla zaujmout péče o výchovu dětí z nejhudších rodin. Obecná škola měla být navštěvována dětmi do čtrnácti let. Černý dále navrhoval, aby výchovné působení školy bylo doplněno rozvojem bezplatných čítáren a knihoven, divadel a přednášek, výstav a jiných kulturních a vzdělávacích institucí.

Názory na praktický výcvik směřovaly k tomu, aby byl spojen s cvičnými školami, a to různých typů, ve kterém by žáky byli chlapci i dívky.

Všechny snahy po opravách obecného školství a učitelského vzdělání zůstaly pouze v podobě návrhů. Jejich přínosem bylo, že vyústily v konkrétnější představy o organizační struktuře a obsahové přestavbě obou těchto vzdělávacích institucí.

Řešení této problematiky vyvolalo hlasy, které začaly upozorňovat na to, že je nutné řešit otázky učitelského vzdělání a jeho reformu ve vztahu k reformě střední školy⁴⁶.

Na počátku 20. století byla provedena reforma středního školství. V roce 1908 byly zavedeny dva nové typy školy – reálné gymnázium a reformní reálné gymnázium. Byly zde kladeny vyšší nároky na vzdělání učitelů. Provedená změna zůstala v platnosti až do konce prvního desetiletí první republiky. Pojetí reformy rozhodujícím způsobem ovlivnila anketa, jejíž otázky byly

⁴⁶ VESELÁ Z. *Vývoj české školy a učitelského vzdělání*. 1. vydání. Masarykova univerzita, Brno. S 54-60
ŠTVERÁK, V. *Stručné dějiny pedagogiky*. 2. Vydání. Státní pedagogické nakladatelství, n. p., Praha 1988. S 190-196

projednávány v lednu 1908 ve Vídni. V této anketě pedagogové vyslovili naději, že díky reformě střední školy dojde k reformě učitelského vzdělání.⁴⁷

K návratu k vyšší kvalitě vzdělávání došlo v roce 1911, v souvislosti s reformou středních škol. Studium bylo znovu prodlouženo na 4 roky, zvýšil se počet aprobací, došlo ke změně v „univerzitním základu“ a v souvislosti se státní zkouškou, došlo k znovuzavedení domácí písemné práce z každého ze dvou studovaných oborů a klauzurní práce kromě oborů i z vyučovacího jazyka. Bylo realizováno také nové pojetí zkušebního roku. Kandidát státní zkoušky musel prokázat, že předem složil zkoušku z „univerzitního základu“ (skládala se po pátém semestru a byla komisionální).

Obsah „univerzitního základu“ byl přesně vymezen – filozofie, pedagogika, psychologie, školní hygiena, vyučovací jazyk. Vymezen byl i obsah pedagogiky: hlavní pojmy a zásady pedagogiky se zřetelem k logice a psychologii a hlavní období dějin pedagogiky od 16. století se zřetelem k vývoji tzv. vyššího školství. Rozšířený zkušební rok vyžádal, aby na škole praktikující skupina studentů, která by kromě praxe, procházela navíc kurzem prohlubující teoretické výuky.⁴⁸

⁴⁷ Jednalo se o novou revizi zkušebního řádu z roku 1856.

⁴⁸ VALIŠOVÁ, A.; KASÍKOVÁ, H. *Pedagogika pro učitele*. 2. Vydání. Grada Publishing, a.s. Praha 2011. S 35

7 Vzdělávání učitelů po roce 1918

Vznik samostatné republiky dne 28. října 1918 dávalo naději na řešení všech otázek, které nenašly svou konečnou odpověď v předcházejících obdobích. Patřila k nim také učitelská problematika, která v sobě zahrnovala starý požadavek náboženské svobody, zrušení celibátu učitelek, úpravu hmotných poměrů a zejména vyřešení vysokoškolského vzdělávání učitelů obecných a měšťanských škol a zkvalitnění pedagogické přípravy středoškolských profesorů.

Popřevratové nadšení zpočátku vyúsťovalo do oživení myšlenky Komenského o tom, že vláda věcí se vrátila českému národu do vlastních rukou. Celková atmosféra se promítla i do oblasti školství. Všechny snahy, které byly zaměřeny na změny, měly být prodchnuty ducem demokracie, z níž vyplývala a měla být naplňována idea rovnosti, která logicky předpokládala jednotu všeho školství. V prvním období se proto stát soustředil na řešení těchto úkolů:

- vyrovnat stav školství na celém území republiky a zvýšit počet škol
- posílit úlohu státu nad školstvím a omezit vliv církve
- modernizovat školství (zejména po obsahové stránce)
- dát žákům a studentům vysokoškolsky odborně a pedagogicky připravené učitele

První krok byl učiněn ve směru náboženské svobody. Bylo vyhlášeno, že dozor učitele při náboženských úkonech je zcela dobrovolný a že je rovněž dobrovolná účast žáků.

Zákonem ze dne 24. července 1919 byl pak zrušen celibát učitelek na školách obecných a měšťanských. Zrušení celibátu znamenalo, že se učitelky mohly vdávat a neztrácely nárok na učitelskou službu. Dokonce tento zákon zaručoval v případě mateřství placenou mateřskou dovolenou, jejíž doba se upravovala ministerským nařízením. Během května a června téhož roku vyšly rovněž zákony, kterými se upravovaly platy všech kategorií učitelstva, včetně drahotních přídavků.⁴⁹

V naznačených směrech se v první etapě rozvinula obrovská organizační činnost, která byla spjatá s kvantitativním růstem všech typů škol. Výrazně pokročil kvantitativní rozvoj národních škol. Vedle toho byly zakládány nové české střední školy, hlavně na národnostně smíšeném území, neboť tam ve většině případů dosud české střední školy chyběly.

⁴⁹ VESELÁ Z. *Vývoj české školy a učitelského vzdělání*. 1. vydání. Masarykova univerzita, Brno. S 109-108

Součástí tohoto procesu byl i vznik dalších středních odborných škol a vysokých škol. Souhrn těchto změn dokončil mnohaleté úsilí o zrovnoprávnění českého školství.

Podobně jako jiné vrstvy obyvatelstva i učitelstvo, a to zejména národních škol, vítalo zrod svobodného státu s velkými nadějemi na zlepšení svého existenčního zabezpečení i na zvýšení veřejné péče o lidové školství. Současně se objevovali snahy směřující k provedení hluboké reformy učitelského vzdělání zřízením fakult pro vzdělání učitelů národních škol při univerzitách.⁵⁰

Reálná situace prvních let existence ČSR však nebyla příliš příznivá pro řešení koncepčních otázek vzdělávání středoškolských profesorů. Hlavním úkolem v dané oblasti bylo zajistit dostatečný počet učitelů pro střední školy. Proto roku 1919 došlo ke zrušení zkušebního roku. Praxe tedy přestala být součástí požadavku na způsobilost středoškolského profesora a pětiletá příprava byla zkrácena na čtyřletou. Patrně nedostatek financí vedl o něco později ke kompromisu, v roce 1922 byl vydán ministerský výnos, jímž byl zaveden čekatelský rok. Během tohoto roku absolvent čtyřletého studia při zkráceném úvazku vyučoval, pochopitelně za nižší plat.

První zásadní změna ve struktuře přípravy středoškolských profesorů nastala až vydáním nového zkušebního řádu. Její základní charakteristikou bylo „zpravidlování“ dosud relativně volného způsobu studia. Především byly zavedeny dvě státní zkoušky, a to první po čtvrtém a druhá po osmém semestru. První byla převážně ústní (aprobační předměty, mateřský jazyk), druhá měla klasickou strukturu – domácí práce (z obou aprobačních předmětů), klauzurní práce (dvě až tři), ústní zkouška (ze dvou předmětů). Byl přesně stanoven druh a počet povinností, které před nimi bylo nutno splnit. Požadavky z „univerzitního základu“ se významně zvýšily. Ke každé z obou státnic bylo třeba doložit absolvování výuky a složení zkoušek. K první státnici se požadovalo jednosemestrální studium pedagogiky (tři hodiny týdně) a jednosemestrální studium filozofie (psychologie) a zkoušky (kolokvia) z obou předmětů. K druhé jednosemestrální přednáška z pedagogiky (čtyřhodinová), přednáška z psychologie, povinný pedagogický seminář (dvouhodinový), semestr metodiky a opět kolokvium. Odpadla školní hygiena, zavedla se občanská nauka. Pro filology byl jako součást „univerzitního základu“ zaveden srovnávací jazykozpyt. Zkušební rok zrušený v roce 1919 nebyl obnoven.⁵¹

Zákon z 9. dubna 1920 stanovil zásady pro obsazování učitelských míst konkurzem, vypisovaným okresním školním výborem. Tím byla do značné míry odstraněna dosavadní praxe

⁵⁰ VESELÁ Z. *Vývoj české školy a učitelského vzdělání*. 1. vydání. Masarykova univerzita, Brno. S 71-72

⁵¹ VALIŠOVÁ, A.; KASÍKOVÁ, H. *Pedagogika pro učitele*. 2. Vydání. Grada Publishing, a.s. Praha 2011. S 35-36

libovůle a protekcionářství při obsazování učitelských míst. Podle nové ústavy přijaté Ústavodárným národním shromážděním dne 29. února 1920 obdržel prezident republiky mimo jiné i právo jmenovat vysokoškolské profesory, vysoké státní úředníky a důstojníky.

Přes učitelské protesty a varování byl ve Sbírce zákonů a nařízení vyhlášen zákon č. 495 z 21. prosince 1921, kterým se upravovaly výhody poskytované státním a veřejným zaměstnancům z důvodů mimořádných poměrů. V tomto zákonu byli učitelé ostentativní formou opomenuti tím, že nadále se změny služebních požitků nebo nároků stanovené pro státní úředníky neměly vztahovat na učitele v souřadném postavení. Takto hluboce byla porušena platová rovnost učitelstva se státními úředníky stejného vzdělání, a byl tak porušen zákon z roku 1919. Učitelé národních škol byli zařazeni do nejnižší kategorie státních zaměstnanců. Učitelé považovali toto vládní opatření za své společenskou degradaci a za nedocení své práce.

Po vydání tohoto zákona svolala Československá obec učitelská sjezd delegátů na den 28. prosince 1921 do Národního domu na Vinohradech. Na sjezdu byl vznesen rozhodný protest učitelstva proti útlaku celého stavu vykonávanému pod rouškou státotvornosti. Zároveň bylo vydáno manifestační prohlášení solidarity učitelů se stávkujícími horníky.

I když došlo reparačním zákonem z roku 1922 k částečné nápravě škody způsobené učitelstvu porušením parity, učitelé měli velmi dlouho pocit nedocení a ukřivdění, které jim způsobili zástupci koaličních buržoazních stran zastoupených ve vládě.

Situace československých pokrokových národních učitelů nebyl od prvních dnu nového státu snadná. Museli se bránit neustálým útokům reakce, projevující se v podobě pastýřských listů biskupů i nevybíravých a zesměšňujících útoků v tisku. Významnou oporou vlivu náboženství na školy byly církevní učitelské ústavy, vydržované náboženskými řády a kongregacemi.

Socialistické sdružení učitelů založené v roce 1922 získalo svůj tiskový orgán Učitelské noviny. Od vzniku republiky učitelé bojovali za zvýšení svého vzdělání. Prozatímní osnovy z roku 1919 alespoň částečně pozvedli úroveň výuky na učitelských ústavech na stav daný Lindnerovým statutem z roku 1874. Po záporném prohlášení akademického senátu UK a učitelů filozofické fakulty UK k návrhu zavedení vysokoškolského vzdělání učitelů národních škol se Československá obec učitelská uchýlila k svépomoci založením Školy vysokých studií pedagogických v Praze, jejíž slavnostní otevření se konalo dne 16. října 1921 na Karlově. Současně v Brně byla založena podobně organizovaná škola pedagogická. Pražská škola se v roce 1929 přeměnila na dvouletou pedagogickou fakultu, od roku 1932 přejmenovanou na Pedagogickou akademii. V roce 1930 vznikla státní jednoletá pedagogická akademie v Bratislavě, v roce 1931 pak v Praze a v Brně.

7.1 Škola vysokých studií pedagogických

Tato škola si kladla za úkol vědecky bádát v pedagogice a příslušných pomocných vědách, vzdělávat učitele a kandidáty učitelství v pedagogice a v jejích pomocných vědách. Seznamovat je s vědeckými a výzkumnými metodami, připravovat je na vědeckou práci pedagogickou a uvádět je během dvouletého studia hlouběji do aktuální problematiky pedagogické teorie a praxe.

Přednášky probíhaly většinou v sobotu a v neděli. Přestože kolejně bylo na tehdejší poměry dost vysoké, zapisovaly se ke studiu stovky učitelů převážně národních škol, kterým přednášeli vysokoškolsí učitelé. V kursech připojených k ŠVSP probíhala příprava na odborné zkoušky kandidátů učitelství na školách měšťanských.

V prvním ročníku studia byly zařazeny tyto přednášky: úvod do filozofie, logika, psychologie, experimentální pedagogika a didaktika, dějiny výchovy, etika, biologie a tělesná výchova, školní hygiena, sociální péče o dítě a exkurze. Ve druhém školním roce byla zařazena logika, experimentální psychologie, pedopsychologie, experimentální pedagogika, didaktika, metodika elementární třídy, sociologie, tělesná výchova, praktika a exkurze.

Založení těchto škol vyvolalo další zájem veřejnosti o učitelské vzdělávání. V roce 1922 proto zasáhla do této problematiky sněmovna, která požádala, aby ministerstvo školství, předložilo návrh zákona o vysokoškolském vzdělávání učitelů.⁵²

Začátkem 30. let však přišla hospodářská krize. Ta nejvíce dolehla na žáky obecných a měšťanských škol, zejména v průmyslových, převážně pohraničních oblastech, ale i ve velkých městech ve vnitrozemí. Prudce se zhoršila již tak špatná situace několika tisíc absolventů učitelských ústavů a vysokoškolských učilišť připravujících učitele středních škol, kteří byli často přijímáni na bezplatnou službu jako čekatelé.

V letech krize se zvýšila i perzekuce pokrokově smýšlejících učitelů a profesorů, kteří byli za trest překládáni na odlehlá místa nebo byli i propouštěni ze školských služeb. Za zájmy učitelů vystupovala zejména Učitelská unie a její orgán Učitelské noviny, jejichž vydávání se v roce 1933 ujal profesor Zdeněk Nejedlý. Ani v této pro učitelstvo tak nepříznivé době se však nepodařilo sjednotit do společného boje dvě hlavní učitelské organizace – Československou obec učitelskou a Svaz československého učitelstva.

⁵² VESELÁ Z. *Vývoj české školy a učitelského vzdělání*. 1. vydání. Masarykova univerzita, Brno. S 111

7.2 Malý školský zákon

Malý školský zákon byl vydán v roce 1922.

Tento zákon zavedl:

- osmiletou školní docházku pro celou republiku – na Slovensku byla do té doby šestiletá
- zrušil úlevy ve školní docházce
- snížil počty žáků ve třídě na jednotřídní škole na 65 žáků, na ostatních školách na 70 žáků
- zavedl koedukaci na všech stupních škol
- uznal rovnost učitelů a učitelek před zákonem

Jelikož tento zákon nepřikročil k řešení základních otázek, zůstal až do roku 1948 v podstatě jediným komplexním zákonným podkladem v našem školství říšský zákon z roku 1869. Pokrokoví učitelé nazvali malý školský zákon pro jeho nedokonalost a nevyrovnanost „školským zmetkem“.

Malý školský zákon zaváděl nové učební předměty: občanskou nauku a výchovu, ruční práce pro hochy a nauku o domácím hospodářství pro dívky. Přestože náboženství zůstalo v učebním plánu na prvním místě, rodiče měli právo své dítě z vyučování náboženství odhlásit.

V základním školství existovaly nadále dva typy škol. Osmiletá obecná škola a tříletá měšťanská škola, která byla doplněna na některých místech čtvrtým ročníkem s dobrovolnou docházkou, navazující na pětiletou školu obecnou. V těchto školách se venkovské a městské mládeži dostávalo základního vzdělání v nestejně míře. I když název měšťanská škola byl nahrazen termínem občanská škola, užívalo se i nadále dosavadní označení.

Školy smíšené se dělily na chlapecké a dívčí, pokud počet tříd byl vyšší než šest. Měl být přijat i zákon o zrušení školného, ale pro odpor ministerstva financí existovalo školné dále ve formě školních přirážek.

Na národních školách byla polovina míst vyhrazena učitelům, druhá polovina učitelkám. V roce 1923 byly vydány nové školní osnovy zvláštní a později i nové osnovy úplné pro všechny předměty. Vlastní dozor na obecných i měšťanských školách vykonávali stejně jako za Rakouska zemští inspektoři a okresní inspektoři.

Paralelně se s povinnou školní docházkou rozvíjela výběrová střední škola, poskytující mládeži od 11 do 15 let po absolvování páté třídy obecné školy nižší školní vzdělání, na

jehož základě bylo možno pokračovat v dalším studiu na gymnáziu nebo reálce. Zatímco na národní škole bylo uskutečňováno spojení školy se životem na úrovni smyslového, empirického poznání, na střední škole tomu bylo tak spíše na úrovni poznání racionálního, vědeckého. Vyučování na škole národní mělo spíše praktický ráz, na střední škole více teoretický. Na obou druhích škol získávalo postupně spojení výchovy a vyučování se životem stále více verbální, formální charakter bez přihlédnutí k zapojení žactva do společensky prospěšné činnosti.

Vznik republiky po roce 1918 znamenal nové možnosti i pro československé vysoké školy. Zákonem ze dne 19. února 1920 byla česká univerzita v Praze pod jménem Karlova Univerzita prohlášena za jedinou plnoprávnou dědičku pražského vysokého učení. Do výlučného vlastnictví ji byly předány Karolinum, archiv, insignie, pečetidla, knihovny, obrazy a jiné náležitosti. Po celou dobu trvání republiky a zvláště v třicátých letech neutuchal rozpor ve výkladu tohoto zákonného opatření mezi nacionalisticky zaměřenými studenty německými a českými.

Byly také provedeny změny ve vnitřní organizaci univerzit, kdy z filozofických fakult byly vyčleněny přírodovědné a matematické obory, které přešly na přírodovědecké fakulty. Měli právo udělovat titul doktora přírodních věd. Úplná rovnoprávnost při přijímání na vysoké školy byla konečně přiznána i ženám.

Nejmarkantnějším znakem soustavy lidového školství v Československé republice byl dualismus, kdy jedna větev (elementární vyučování v obecné škole a rozšířené elementárního vzdělání na škole občanské) měla sloužit dětem pracujícího lidu, zatímco větev druhá (střední a vysoké školy) byla určena dorostu vládnoucí třídy. I když formálně nikomu neměla být odepřena možnost vstupu na střední školu a dále na vysokou, dostalo se na tyto školy pouze malé procento dětí z rodin pracujících. Ve dvacátých letech byly z iniciativy ministerstva školství projednávány dva návrhy na sblížování školy měšťanské a nižší střední školy. Již po roce 1918 bylo mnoho reálek u nás přeměněno na reálná gymnázia. Definitivně byly reálky zrušeny školským zákonem z roku 1948.⁵³

⁵³ ŠTVERÁK, V. *Stručné dějiny pedagogiky*. 2. Vydání. Státní pedagogické nakladatelství, n. p., Praha 1988. S 247-252

8 Vzdělávání učitelů během okupace

Veškeré úsilí o rozvoj školství i pedagogické teorie přerušila šestiletá fašistická okupace. Ve školství znamenala nejen okleštění, ale přímo deformaci, neboť nacisté je přizpůsobovali obsah vzdělání potřebám germanizace a fašistické politiky „převýchovy“ české mládeže.

Obdobně jako na jiných úsecích veřejného života byl i ve školství postupně vytvářen systém řízení, v němž „führerprincip“ umožňoval formou nařízení prosadit v krátké době cokoli. Příklady svévole okupační moci u protektorátních úřadů jsou obecně známy. Méně je již známo, že byly také cílevědomě vytvářeny formální předlohy tohoto svévolného postupu. Dokladem toho je např. výnos ministerstva školství a národní osvěty ze dne 28. února 1942, kterým se ruší hlasování při zkouškách všeho druhu a právo rozhodovat získává předseda zkušební komise, který je oprávněn měnit známky z ústní a písemné zkoušky, které navrhne komise.

Vládním nařízením z 6. dubna 1943 byly zrušeny okresní školní výbory a nahrazeny školskými úřadovny v čele s okresním školním inspektorem. Obdobně byly nařízením ze 16. listopadu 1943 zrušeny místní školní rady a školní výbory a nahrazeny „pověřeným představeným školní obce“, který byl jmenován okresní školskou úřadovnou. Jmenování bylo kdykoliv odvolatelné.

Od roku 1940 bylo zavedeno v souvislosti s germanizací povinné vyučování němčině, která se postupně stávala hlavním předmětem a zabírala až jednu pětinu celkového učebního času. V obsahu vzdělání na středních školách došlo k likvidaci výuky českých národních dějin a dějin literatury, a tato výuka byla nahrazována tématy tzv. loajální výchovy, v níž se mísila nacisticky upravená historická a literární témata s časovými úvahami.

Ruku v ruce s těmito zásahy se šířila persekuce studentů i vyučujících. Studium na středních školách bylo znemožněno žákům židovského původu, narůstal počet vyloučených ze střeň škol, rozšiřovaly se nestudijní povinnosti škol. Po povinném sběru kostí byl zaveden povinný sběr kovů a papíru na školách, povinně se sbíral textil, ovocné pecky, olejnaté plodiny, léčivé byliny atd. Bylo stanoveno průměrné množství sběru na jednoho žáka na měsíc.

Od počátku školního roku 1941/42 byla změněna také organizační struktura škol s českým vyučovacím jazykem podle vzorů v německém školství. Ve středním školství se základním typem stalo reálné gymnázium – chlapecké nebo dívčí, zvláštním typem pak gymnázium – pouze chlapecké. Ve srovnání s předchozími léty nebylo v obsahu vzdělání zařazeno kreslení, rýsování,

deskriptivní geometrie a úvod do filozofie. Na všech typech škol však byla rozšířena výuka němčiny na šest hodin týdně, a to ve všech ročnících. Nově byl zaveden předmět umělecká výchova. Na dívčích reálných gymnáziích byly zařazeny ženské ruční práce, nauka o vedení domácnosti, sociální a zdravotní péče a péče o dítě a vaření.

Uvedený zásah okupačních úřadů do středního školství byl někdy chápán tak, že prakticky přispěl, i když jeho motivy byly zcela jiné, k realizaci snah po vytvoření jednotné střední školy. Předcházející vývoj však ukazuje něco jiného. Úsilí o jednotnou školu šlo u nás cestou vytváření společného základu na nižším stupni střední školy a vedle toho zachovávalo a rozvíjelo diferenciaci na stupni vyšším. Součástí těchto snah bylo i další sblížení se školou měšťanskou a usnadnění přestupu ze školy měšťanské na školu střední. Okupační úprava z roku 1941 tyto snahy ve středním školství nejen nepodpořila, ale naopak narušila, neboť byl porušen dvouletý společný základ na nižším stupni střední školy a rozdíl mezi školou střední a měšťanskou vzrostl.

Měšťanská škola byla změněna na tzv. školu hlavní, byl na ní značně omezen počet žáků, neboť podle vládního nařízení se stala školou výběrovou, čtyřtřídní a byla připojena ke čtvrtému ročníku obecné školy. Podle výnosu ministerstva školství ze dne 25. Května 1943 byl zpřísněn výběr na hlavní školu natolik, že mohlo být přijato nejvýše 35% všech žáků, kteří navštěvovali 4. postupný ročník obecných škol. Vstup na hlavní školu byl ještě ztížen přijímací zkouškou, která byla písemná a ústní. V obou případech se konala zkouška z němčiny, češtiny a z matematiky.

Germanizační tendence se dotýkala také školství obecného. Ještě 22. července 1940 bylo nařízeno, že jako vyučovací jazyk má být používán německý jazyk.

Politice germanizace byly samozřejmě podřízeny i učitelské ústavy. Od školní roku 1941/42 byly sice přeměněny na pětileté ústavy, vzdělávací obsah byl však pozměněn. Na prvním místě se ocitl tělocvik, dále pedagogika a didaktika, metodika vyučování, praktická cvičení ve vyučování, jazyk německý a český, dějiny Velkoněmecké říše, zeměpis, umělecká výchova, zpěv a hudba, matematika, fyzika, chemie, přírodopis a školní zdravotní péče, nauka o zemědělství a školní zahradě, ruční práce, náboženství.

Změnily se také zkoušky dospělosti. Písemné zkoušky se konaly z němčiny, češtiny a pedagogiky, ústní zkoušky byly povinné z němčiny a češtiny, další dva předměty si mohl kandidát učitelství volit ze dvou skupin předmětů, a to buď z pedagogiky, z dějin Velkoněmecké říše a ze zeměpisu a dějepisu anebo matematiky, z přírodopisu, z fyziky a z chemie.

Poslední léta okupace v našich zemích, která byla poznamenána mobilizacemi, měla najít další zdroje pro vedení války, a proto přinesla do školství neblahé zásahy. Byly zabírány školské objekty a dále se zhoršovaly materiální podmínky pro práci na školách. Stále více učitelů a studentů středních škol i škol odborných bylo zařazováno na nejrůznější práce. Toto pracovní nasazení mnohdy vedlo až k obětem na životech.

Za protektorátu bylo takto šest let mrzačeno a deformováno národní školství. Proto v roce 1945 poskytovalo naše školství žalostný obraz, který bylo zapotřebí co nejdříve a co nejrychleji změnit.⁵⁴

⁵⁴ VESELÁ Z. *Vývoj české školy a učitelského vzdělání*. 1. vydání. Masarykova univerzita, Brno. S 127-131

8.1 Snahy o překonání důsledků okupace

Konec války a osvobození naší republiky umožnilo zahájit obnovu ve všech oblastech. Byly vytvářeny nové orgány státní moci a veřejné správy – národní výbory. Součástí všech snah bylo také úsilí o rozvoj školství. Je samozřejmé, že první kroky po osvobození směřovaly proto k tomu, aby se v co nejkratší době zahájilo vyučování. Řada studentů a učitelů se postupně vracela z pracovního nasazení a koncentračních táborů. Mnohé školní budovy byly zničené nebo vážně poškozené. Na mnohých školách nebylo patřičné vybavení. Všechny tyto obtíže se však dařilo rychle překonávat. Školští pracovníci za významné podpory národních výborů ihned započali s nápravou škod. Sotva týden po skončení okupace bylo zahájeno, i když na mnohých místech za nouzových podmínek, vyučování na většině škol obecných, měšťanských i středních. Postupně se otevíraly zrušené školy. Po těchto školách zahájily vyučování dne 1. června také vysoké školy. Aby se alespoň v malé míře nahradily časové ztráty, byl školní rok prodloužen do 20. července.

Všechny předpisy vydané školními úřady po 30. září 1938, které odporovaly duchu Československé republiky a nevyhovovaly novým poměrům, byly prohlášeny za neplatné. Ze školských služeb byli propouštěni pracovníci, kteří se provinili proti národní cti. Vraceli se učitelé perzekuovaní za okupace. Na střední i odborné vysoké školy nastupovali vyloučení žáci, kterým bylo třeba věnovat zvláštní péči.

Rozsáhlé úsilí o překonání okupačních zásahů do školství a o jeho další rozvoj bylo současně doprovázenou snahou vybudovat základy nové školské soustavy, která se vyjasňovala v přecházejícím období a která by odpovídala současným potřebám. Prvním krokem k tomu mělo být zestátnění školství, prodloužení povinné školní docházky, uzákonění vysokoškolského vzdělání učitelstva a příprava jednotné školské soustavy, která by byla potvrzena zákonem, který by umožňoval budovat naše školství na moderních základech.

Jednoznačně byla také přijímána myšlenka vysokoškolského vzdělání učitelstva. Dekret prezidenta republiky ze dne 27. října 1945 stanovil, že učitelé škol všech druhů a stupňů mají nabývat vzdělání na pedagogických a jiných fakultách vysokých škol. Pedagogické fakulty byly zřízeny zákonem ze 17. května 1946. Důležitým činem dále bylo zřízení Výzkumné ústavu pedagogického J. A. Komenského v Praze. Ústav měl být zaměřen na vědecké výzkumné práce

v oboru výchovy a vyučování a měl tak pomáhat využívat těchto výsledků ke školské praxi a tím zkvalitňovat práci učitelům.⁵⁵

⁵⁵ VESELÁ Z. *Vývoj české školy a učitelského vzdělání*. 1. vydání. Masarykova univerzita, Brno. S 132-135

9 Vzdělávání učitelů po druhé světové válce

Po druhé světové válce nastává v učitelském vzdělávání mnoho změn. V období 1945-1989 došlo k pěti zásadním reformám, jimiž se měnily vysokoškolský a středoškolský stupeň přípravy, vzájemný poměr vzdělávání učitelů základních a středních škol, poměr oborové a pedagogicko-psychologické složky, organizace a délka studia, studijní obory a instituce.

Změnou zásadního významu bylo zavedení vysokoškolského vzdělávání učitelů národních (obecných) a měšťanských škol. K této změně došlo zřízením pedagogických fakult, což se stalo nejprve dekretem prezidenta republiky ze dne 27. října 1945 (jedná se o jeden z Benešových dekretů) o vzdělání učitelstva, poté zákonem z 9. dubna 1946. Na pedagogických fakultách, kromě učitelů obecných a měšťanských škol, studovaly také učitelky mateřských škol⁵⁶, ale i středoškolští profesori těch oborů, které se nestudovaly na filozofických a přírodovědných fakultách. Podle vládního nařízení ze dne 27. srpna 1946, Prozatímního studijního řádu pedagogických fakult a Prozatímního zkušebního řádu pedagogických fakult, měli studovat na pedagogické fakultě všichni středoškolští profesori (tedy i ti, kteří aprobační předměty studovali na jiných fakultách) „pedagogické vědy a jim pomocné obory“.

Vznikem nové fakulty byl přirozeně nastartován proces jejího začleňování do tradiční univerzitní struktury. I když osobnosti děkanů a profesorského sboru pedagogických fakult (např. O. Chlup, Z. Nejedlý, F. Vodička aj.) skýtaly často záruku náležité úrovně vysokoškolské výuky i rozvoje vědy, nedalo se očekávat, že vztah tradičních fakult k novým fakultám bude vřelý. Pedagogické fakulty byly „nechtěnými dětmi univerzit“ proto, že vznikly na základě politického rozhodnutí bez konzultací s univerzitními hodnostáři a s představiteli fakult do té doby zajišťující učitelské vzdělávání. Je třeba si uvědomit, že filozofické a přírodovědecké fakulty byly zřízením pedagogických fakult existenčně ohroženy, protože pedagogické fakulty převzaly podstatnou část jejich vzdělávacího úkolu: vzdělávání učitelů nižších středních škol a studium oboru pedagogika. Přesto tradiční fakulty neodmítly pedagogickým fakultám pomoc, když k ní byly ministerstvem školství vyzvány.⁵⁷

⁵⁶ Byl to velký úspěch, jelikož mateřské školy byly zařazeny do školského systému až školským zákonem z roku 1948.

⁵⁷ VALIŠOVÁ, A.; KASÍKOVÁ, H., A KOL. *Pedagogika pro učitele*. 1. vyd., Praha: Grada Publishing, a.s. 2007. s 39-40

Je možné doložit, že pracovníci mnohých oborů na pedagogických fakultách přednášeli, a tím zajišťovali jejich chod. Pro stálou nutnost dokazovat svou odbornou náležitost byly v roce 1950 pedagogické fakulty postaveny před úkol realizovat dálkové studium pro učitele v činné službě. Vysoké počty studujících nebylo možné zvládnout silami pracovníků pedagogických fakult, takže se na výuce podíleli i učitelé škol třetího stupně a „jiní pracovníci“. Toto a politický tlak v požadavku vytvořit podmínky pro dálkově studující, snižovalo úroveň nedávno zřízených fakult a nahrávalo jejich odpůrcům. Úroveň pedagogických fakult klesala proti vůli jejich zakladatelů díky politicko-administrativním zásahům shora. Nelze se divit, že osobnosti, které profesor Chlup získal ke spolupráci, začaly postupně odcházet. Boj o prestiž postupně ztrácel argumenty, ukázal se také jako marný.

Než pedagogické fakulty mohly najít svou tvář, byly zrušeny. Protest O. Chlupa na ÚV KSČ nebyl vyslyšen. Se zrušením pedagogických fakult došlo zároveň k radikálnímu zásahu do veškerého učitelského vzdělávání, který byl zcela v rozporu s duchem tradice. Bylo vyňato z univerzity. Vzdělávání středoškolských profesorů bylo přeneseno na nově zřízené vysoké školy pedagogické. Filozofickým a přírodovědeckým fakultám byla ponechána jen příprava odborníků v pěstovaných oborech. Vedle vysokých škol pedagogických byly zřízeny dva další typy pedagogických škol: **pedagogické školy**, které nahradili dosavadní pedagogická gymnázia existující od roku 1950, pro vzdělávání učitelek mateřských škol a učitelů prvního stupně nově zřízených osmiletých a jedenáctiletých středních škol a **vyšší pedagogické školy** pro vzdělávání učitelů druhého stupně uvedených škol. Ve vztahu ke středoškolským profesorům byla uvedeným zákonem porušena staletá tradice. Protože zákon ve svém důsledku výrazně redukoval činnost fakult, které zajišťovaly tradiční vzdělávání profesorů, bylo zřejmé, že nemůže mít dlouhé trvání. Až na počátku roku 1955 vyhlásil náměstek ministra školství Kahuda, že ministerstvo počítá se změnami v koncepci učitelského vzdělávání.

K zamýšlené změně došlo v roce 1959. Příprava středoškolských profesorů se vrátila na tradiční univerzitní fakulty a byla zavedena i na nově zřízené **fakulty matematicko-fyzikální a tělesné výchovy a sportu**. Příprava učitelů zůstala od univerzity oddělena i přesto, že byla opět povýšena na vysokoškolskou úroveň. Nově zřízené pedagogické instituty, kterým byla svěřena příprava učitelů prvního a druhého stupně, byly však institucemi krajskými.⁵⁸

⁵⁸ VALIŠOVÁ, A.; KASÍKOVÁ, H., A KOL. *Pedagogika pro učitele*. 1. vyd., Praha: Grada Publishing, a.s. 2007. s 40-41

Kraji byly řízeny nejen po stránce ekonomické, ale i co se týče přijímání a rozmisťování studentů a absolventů. Ministerstvem školství byly řízeny po stránce kurikulární a vědecké. Tyto „vysoké školy svého druhu“, jak byly označeny, těžko mohly navázat na tradici pedagogických fakult z roku 1946. Obtížná byla situace zejména v profesorských sborech. Chyběly zde osobnosti. Po zrušení Vysoké školy pedagogické v Praze odešla například zhruba polovina pracovníků na univerzitní fakulty a na nově zřízený Ústav pro dálkové studium učitelů na UK.

Zmíněná situace se výrazně nezlepšila ani po znovu nařízení pedagogických fakult v roce 1964, neboť většina z nich vznikla z pedagogických institutů. A tak se propast mezi pedagogickou fakultou a ostatními univerzitními fakultami v rovnání s obdobím po roce 1946 ještě prohloubila. Věcně však nedocházelo k problémům, neboť kompenzace univerzitních fakult v učitelském vzdělání byly rozdělené: pedagogické fakulty zabezpečovaly vzdělání učitelů prvního a druhého stupně, ostatní univerzitní fakulty pověřené vzděláním učitelů zajišťovaly vzdělání středoškolských profesorů. Napětí nastalo až v roce 1976, kdy v důsledku zavedení modelu sjednocené přípravy učitelů pro druhý stupeň základní školy a pro školy střední byl pedagogickým fakultám svěřen úkol připravovat i středoškolské profesory a ostatním univerzitním fakultám pověřeným přípravou učitelů připravovat učitele i pro druhý stupeň základní školy. Z vytvořené konstrukce vycházely pedagogické fakulty málokdy jako vítězové. Proto některé z nich po roce 1989 spontánně v devadesátých letech, na základě výsledků rozhodnutí akreditační komise, přestaly vzdělávat středoškolské profesory a omezily svůj vzdělávací program na vzdělávání učitelů základních škol.

Srovnání se zahraničím však ukazuje, že roli outsiderů v rámci univerzity hrají pedagogické fakulty či jinak nazvané vysokoškolské instituce pro vzdělávání učitelů téměř všude a že příčiny nejsou historické, jak by se na první pohled mohlo zdát, ale že vycházejí z rozšířeného názoru na jejich podstatu: pedagogické fakulty nejsou chápány jako instituce vědu vytvářející, ale pouze zprostředkující. Vyvrátit tento názor není snadné pro toho, kdo zapomněl, že tyto instituce nevznikly jen za účelem vzdělávat učitele, ale i jako instituci pro rozvíjení věd, a to pedagogických a psychologických.⁵⁹

Nejde přitom o pedagogiku a psychologii jenom jako o tzv. čisté vědy, ale o pedagogiku a psychologii v pojetí jednotlivých vyučovacích oborů, tedy o tzv. oborové didaktiky, z nichž mnohé byly už před řadou let povýšeny na vědní obory. Pedagogické fakulty mají tuto svou

⁵⁹ VALIŠOVÁ, A.; KASÍKOVÁ, H., A KOL. *Pedagogika pro učitele*. 1. vyd., Praha: Grada Publishing, a.s. 2007. s 41-42

vědní specifickou, a patří tedy právem mezi univerzitní fakulty. Jde jen o to, aby si této specifické byly vědomy a v ní hledaly řešení příslušnosti k univerzitě.

Až do začátku druhé světové války probíhalo vzdělávání učitelů základních a středních škol paralelně. Dualismus ve vzdělávání učitelů byl odvozen z dualismu školské soustavy, který měl své historické, stavovské i politické příčiny. Po vzniku jednotné školské soustavy a nahrazení osmiletých středních škol čtyřletými tento jev zanikl a začal se prosazovat princip vzdělávání učitelů podle stupňů škol. Budoucí středoškolští profesori začali být na tradičních fakultách připravováni na pedagogické působení jen na čtyřletých gymnáziích či později jinak nazývaných školách třetího stupně, pedagogické fakulty se ujaly přípravy učitelů škol prvního a druhého stupně, přičemž se jednalo o dva samostatné vzdělávací programy.

Ke sblížení došlo v úrovni poskytovaného vzdělání – ve všech případech byla vysokoškolská, i když na jiné instituci. K posílení tendence vzdělávání učitelů podle stupňů škol došlo zákonem z roku 1953, kdy vznikly tři samostatné instituce různého stupně – středoškolská, vyšší středoškolská, vysokoškolská, pro tři různé stupně škol. Princip vysokoškolského vzdělání pro všechno učitelstvo byl opuštěn. Návratem k němu se stal rok 1964.⁶⁰

9.1 Obsah, struktura a délka studia budoucích učitelů

Ve srovnání s předválečným vývojem je zajímavé sledovat, k jakým změnám ve vzdělávání učitelů došlo v daných aspektech v poválečném období. Učitelé škol na úrovni základního vzdělání, byli nedostatečně vzděláni ve vyučovacích předmětech a v oblasti pedagogicko-psychologické. Pedagogická fakulta v tomto směru slibovala velkou změnu. Zavedení vysokoškolského vzdělání v délce tří let pro učitele obecných a měšťanských škol (pro učitele obecných škol bylo přechodně zkráceno na dva roky) skýtalo záruku dobrých znalostí ve vyučovaných předmětech i dobrou pedagogicko-psychologickou průpravu. Filozofické a pedagogicko-psychologické obory vytvářely potřebnou nadstavbu a mohly vést k rozvoji myšlení a pedagogické tvořivosti. Pedagogická praxe, kterou všichni studenti vykonávali na fakultních školách, obohacovala profesní přípravu především budoucích středoškolských profesorů.

Záhy však došlo ke změně. Pedagogická gymnázia, na která už v roce 1950 přešla příprava učitelek mateřských škol a učitelů prvního stupně, byla do značné míry srovnatelná s učitelskými ústavy, neboť vzdělávací program tvořili obecně vzdělávací předměty střední školy a

⁶⁰ VALIŠOVÁ, A.; KASÍKOVÁ, H., A KOL. Pedagogika pro učitele. 1. vyd., Praha: Grada Publishing, a.s. 2007. s 42

pedagogika, jejíž součástí byla i psychologie a pedagogická praxe. Pedagogické školy, které je v roce 1953 nahradily, sice udržovaly středoškolskou úroveň, avšak byly školami odbornými.

Od počátku byly problematické vyšší pedagogické školy určené zákonem z roku 1953 učitelům druhého stupně. Byly dvouleté, studium bylo dvou- až tří oborové, značná pozornost byla věnována praxi. Lze konstatovat, že úroveň přípravy učitelů pro školy v rámci povinné školní docházky se v období 1950-1959 značně snížila. Vyznačovala se praktikismem příslovečným pro učitelské ústavy.

Jinak tomu bylo na vysokých školách pedagogických. Na ně přešly profesorské sbory zrušených pedagogických fakult. Oborové studium si zachovalo dobrou úroveň, značně byly rozpracovány otázky vztahu teorie a praxe, k jejichž řešení se setkávali pracovníci kateder pedagogiky, psychologie a oborů.⁶¹

K zásadní strukturální změně v učitelském studiu došlo zřízením pedagogických institutů. Svým způsobem byla oživena idea společné přípravy učitelů elementárních a vyšších škol známá z období učitelských ústavů. První dva ročníky studovali učitelé obou stupňů společně. Učitelé prvního stupně se specializovali v rámci dalšího jednoletého studia (výuka se konala v zimním semestru, letní semestr byl věnován praxi a přípravě na státní zkoušku), učitelé druhého stupně studovali další dva roky v tříoborovém studiu. Podobnost s učitelskými ústavami dokládá i fakt, že se počítalo s tím, že se učitelé druhého stupně budou rekrutovat z učitelů prvního stupně dalším dálkovým studiem a že interní forma přípravy učitelů druhého stupně postupně zanikne. Toto původní pojetí učitelského vzdělávání na pedagogických institutech nemělo dlouhého trvání, neboť se záhy ukázalo, že integrovaná příprava odporuje potřebné specializaci. Po třech letech došlo ke změně, která však nebyla návratem k důsledné specializaci, ale kompromisem mezi specializovaným a integrovaným pojetím: učitelství pro první stupeň se stalo „jedním oborem“ ve dvouoborovém studiu, kde druhý obor tvořil jeden z předmětů druhého stupně (RJ, ČJ, D, Z, Př, Hv, Tv, Vv). Vedle toho existovalo i oborové studium pro druhý stupeň, nově jen dvouoborové. Přestože studium bylo deklarováno jako čtyřleté, bylo ve skutečnosti tříleté, neboť po třetím ročníku se konala první část státní zkoušky uzavírající teoretické studium, po níž následovala jednoletá praxe uzavíraná druhou částí státnice – obhajobou diplomové práce. Tato forma do značné míry připomíná německou formu přípravy s dlouholetou tradicí (teoretické studium a referendariát), eventuálně návrhy na reformu profesorského studia z období první republiky. Poměr pedagogicko-psychologie a oborové složky byl zhruba 1: 2. Přes jistou

⁶¹ VALIŠOVÁ, A.; KASÍKOVÁ, H., A KOL. Pedagogika pro učitele. 1. vyd., Praha: Grada Publishing, a.s. 2007. s 43-44

problematicnost zůstala zmíněná struktura zachována řadu let. Ke zrušení řízené roční praxe pojaté jako součást studia došlo až ve školním roce 1967/68, tedy čtyři roky po znovuzřízení pedagogických fakult. Po jejím zrušení, kdy celková délka zůstala zachována, došlo k významnému posílení pedagogicko-psychologické složky, neboť zkušenosti z praxe ukazovaly na nedostatečnou připravenost absolventů na roli vychovatele. Co se týče oborové a pedagogicko-psychologické složky, jazyčky vah nabraly tendenci k vyrovnávání. Učitelství prvního stupně ve spojení s jedním předmětem druhého stupně zůstalo zachováno až do školního roku 1970/71, tedy plných osm let. Zrušeno bylo poté, co byl zjištěn odliv klavírních profesorů z prvního stupně. Od roku 1976 se v souvislosti se změnami v pojetí školy prvního stupně změnilo i pojetí přípravy učitelů tohoto stupně. Jeho podstatou bylo zavedení prohloubené přípravy v oblasti výchov (tělesná, hudební, výtvarná, pracovní).

Strukturální změna z roku 1976 (spojení přípravy pro druhý a třetí stupeň) platí fakticky dosud s tím, že některým pedagogickým fakultám bylo rozhodnutím akreditační komise odebráno studium učitelů pro třetí stupeň. Srovnání tohoto modelu, který se jeví dosud jako perspektivní, se stavem před druhou světovou válkou je na místě. Je třeba si uvědomit, že bývalý středoškolský profesor sice většinou vyučoval i na nižší střední škole odpovídající druhému stupni dnešní základní školy, že však do této chodil jen vybraný zlomek populace, a to ponejvíce dětí nadaných a motivovaných, jejichž studijní předpoklady jim umožňovaly vyrovnat se s učebními nároky i ne právě pedagogicky zdatných profesorů. V roce 1976 se však jednalo o veškerou populaci ve věku 11-14/15 let, ze strany učitelů tedy o náležitou pedagogickou zdatnost. Zaváděná reforma proto významně posilovala pedagogicko-psychologickou složku a ve svém důsledku vedla ke sníženému podílu složky oborové. Na „učitelských fakultách“, které neměly vlastní katedru pedagogiky, byla výuka pedagogických a psychologických disciplín zajišťována jinými fakultami. Posílení pedagogiky a psychologie vyvolalo u studentů obavu o náležitost oborové přípravy a vedlo k projevům nesouhlasu i averze vůči pedagogice. Příčinou odmítání pedagogiky byla i její ideologizace a přílišná teoretičnost.

Určujícím faktorem vývoje vzdělání učitelů základních škol po druhé světové válce byly požadavky praxe. Jedním z jejích hlavních projevů byl nedostatek učitelů, který vznikl v souvislosti se zavedením nové školské soustavy a poválečným rozvojem populace. Ten byl hlavním argumentem pro zrušení pedagogických fakult, které z řady důvodů měly málo posluchačů a nebyly s to požadavkům praxe vyhovět, a dále pro znovuzavedení vzdělávání na středoškolské úrovni. Tato skutečnost se vztahovala především na učitele prvního stupně. Pro učitele druhého stupně se našlo kompromisní řešení v podobě vyšší pedagogické školy, které

naštěstí netrvalo dlouho (1953-1959). Způsob obnovení vysokoškolské přípravy rovněž přesvědčuje o nutnosti operativního řešení, které bylo spatřováno v jisté formě decentralizace. Řada změn ve způsobech řešení vztahu teoretického vzdělávání a praxe, včetně poměrně dlouhotrvajícího úzkého propojení vzdělávání učitelů pro oba stupně školy, svědčí rovněž o tom, že rozhodujícím činitelem úprav byl nedostatek učitelů. Tento problém byl vyřešen až na začátku sedmdesátých let, a teprve tehdy vznikly podmínky pro koncepční řešení, jejichž projevem ve vzdělávání učitelů prvního stupně bylo osamostatnění a prodloužení přípravy a zavedení specializace, ve vzdělávání učitelů druhého stupně rovněž důsledné osamostatnění přípravy a přiměřený poměr oborové a pedagogicko-psychologické složky. Z hlediska koncepčního se vzdělávání učitelů základních škol na počátku sedmdesátých let stabilizovalo. Nesmíme ovšem zapomenout, že toto období bylo zároveň obdobím násilné ideologizace školství i učitelského vzdělávání s cílem indoktrinace socialistických idejí, obdobím odchodu řady významných osobností i z pedagogických fakult, takže pochválená koncepční stabilizace neměla podmínky k náležitému rozvoji.

Vzdělávání středoškolských profesorů rovněž prodělávalo důsledky ekonomických a politických změn. Bylo obnoveno s obnovením studia na vysokých školách v roce 1945 a do roku 1948 pokračovala v duchu předválečných tradic. Po zřízení pedagogických fakult byly prostřednictvím pedagogicko-psychologické složky přípravy navázány kontakty se studiem učitelů základních škol. Od školního roku 1948/49 byl zaveden nový studijní řád, který odstraňoval akademický liberalizmus. Podle něho se studenti hned v prvním ročníku měli rozhodnout pro učitelskou nebo neučitelskou studijní větev. Studium bylo čtyřleté, později prodloužené na pět let, dvouoborové. Pedagogika a psychologie se podle tohoto studijního řádu staly součástí tzv. společného základu. Co se týče koncepce a struktury studia, bylo ve srovnání se studiem učitelů základních škol stabilizované.⁶²

⁶² VALIŠOVÁ, A.; KASÍKOVÁ, H., A KOL. *Pedagogika pro učitele*. 1. vyd., Praha: Grada Publishing, a.s. 2007. s 39-46

10 Závěr

Cesta ke zkvalitnění vzdělání učitelů byla dlouhá a mnohdy velmi strastiplná. Škola je jako sociální instituce, byla vždy taková, jakou ji potřebovala společnost. Podnětem k prvním změnám byla manufakturní výroba, která již vyžadovala určité vzdělání pracovníků.

Nutnost změn ve školství jako takovém postupně vedla i k nutnosti změnit vzdělávání učitelů. V každém období se našli lidé, kteří se snažili zlepšit stav českého školství. Ve většině případů nebyla jejich názorům věnována pozornost. Někteří reformátoři byli díky svým snahám i pronásledováni.

Český národ silně toužil po samostatnosti a jeho představitelé toto viděli jako jeden z prostředků, jak prosadit české zájmy právě v úrovni vzdělání nejširších vrstev obyvatelstva, kterou mohli zajistit právě kvalitní a vzdělaní učitelé. I přes veškeré snahy však trvalo dlouhá léta, než toho bylo skutečně dosaženo.

Je zajímavé sledovat, že vždy když byla prosazena změna vedoucí k zlepšení učitelského vzdělání, případně změn v samotném školství, byla tato reforma nějakým způsobem sabotována a zpochybněna. Velmi často církví, která se nechtěla vzdát moci nad školstvím a nad samotnými učiteli.

Během mnou sledovaných období je možné vypořádat, že český národ silně toužil po samostatnosti a po kvalitním vzdělání. I přes tyto snahy trvalo dlouhá léta, než jim to bylo doopravdy dopřáno.

Je zajímavé sledovat, že vždy když byla prosazena změna vedoucí k zlepšení učitelského vzdělání, případně změn v samotném školství, byla tato reforma nějakým způsobem sabotována. Velmi často církví, která se nechtěla vzdát moci, kterou měla nad školstvím a nad samotnými pedagogy.

Cílem mé práce bylo sledovat, jakými cestami se ubíralo vzdělávání učitelů a také reformy školství, které se stali důvodem těchto změn. Také jsem sledovala roli učitele ve společnosti, jejich snahy o zlepšení svých práv. Na jednotlivých obdobích jsem vypořádovala, směr, který vede k současné podobě vzdělávání učitelů.

Seznam literatury

Knižní zdroje

VESELÁ Z. *Vývoj české školy a učitelského vzdělání*. 1. vydání. Masarykova univerzita. Brno 1992.

ŠTVERÁK, V. *Stručné dějiny pedagogiky*. 2. Vydání. Státní pedagogické nakladatelství, n. p., Praha 1988.

KASPER, T.; KASPEROVÁ, D. *Dějiny pedagogiky*. 1. vydání. Praha: Grada publishing, a.s., 2008.

VALÍŠOVÁ, A.; KASÍKOVÁ, H., A KOL. *Pedagogika pro učitele*. 1. vyd., Praha: Grada Publishing, a.s. 2007.

KRYŠTŮFEK, F. X. *Dějiny církve katolické ve státech Rakousko-Uherských s obzvláštním zřetelem k Zemím koruny české*. Díl II. Praha: V. Kotrba. 1899.

ŠTVERÁK, V. *Pedagogická literatura na přelomu 18. a 19. století v Čechách*. 1 vydání. Univerzita Karlova. Praha 1986.

ŠTVERÁK, V. *Pařízek a Wilfling o škole a učiteli*. 1. vydání. Nakladatelství Karolinum. Praha 1998.

ŘEZNIČKOVÁ, Kateřina. *Študáci a kantoři za starého Rakouska: České střední školy v letech 1867–1918*. 1.vyd. Praha, 2007.

ŠAFRÁNEK, Jan. *Školy české: Obraz jejich vývoje a osudů. I. svazek r. 862-1848*. 1.vyd. Praha, 1913.

KOVÁŘÍČEK, Václav. *Cesty učitelského vzdělávání: Příspěvek k analýze snah učitelstva o vyšší vzdělávání učitelů základních škol v českých zemích*. 1.vyd. Praha, 1984.

ŠAFRÁNEK, J. *Vývoj soustavy obecného školství v království českém od roku 1769–1895*. Praha: F. Kytka, 1897.

MORKES, František. *Učitelé a školy v proměnách času (Pokus o základní chronologii 1774–1946)*. 1.vyd. Plzeň, 1999.

PRUCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 3. vydání. Praha: Portál, 2009.

Blažková, L. Obraz učitelky v českých zemích na konci 19. století. Masarykova univerzita. Filozofická fakulta. Historický ústav. Historie. Brno 2012. s. 7-10. vedoucí práce: Mgr. Denisa Nečasová, Ph.D.

Internetové zdroje

JONOVÁ, J. *Školské zákony v souvislosti s postupným rušením konkordátu z roku 1855* [online]. E-pedagogium 2010. 3. Dostupné z <http://www.academia.edu>

KASPER, T.; KASPEROVÁ, D. *České učitelstvo a Hasnerovy zákony*. [online]. E-pedagogium 2010. 3. Dostupné z <http://www.academia.edu>

Abstrakt

JEČMENOVA, D. Vzdělávání učitelů v Českých zemích (historický přehled). Praha 2014. Diplomová práce. Karlova Univerzita v Praze. Husitská teologická fakulta. Katedra učitelství. Vedoucí práce doc. PhDr. Miroslava Váňová, CSc.

Klíčová slova: Pedagogika, vzdělávání učitelů, školské reformy, učitel

Cílem této diplomové práce je postihnout vývoj ve vzdělávání učitelů od konce 18. století do 40. let 20. století. V této souvislosti se snažím ukázat také postavení českého učitele ve společnosti. Orientuji se hlavně na určité přelomové okamžiky ve vzdělávání učitelů, a proto věnuji pozornost také změnám ve školství jako takovém, ukázat příčiny těchto změn a představit i osobnosti, které tyto změny ať již přímo či nepřímo ovlivnily.

Abstract

Teacher's education in Bohemian (historic overview)

Keywords: Pedagogy, teacher's education, school reforms, teacher

The aim of this thesis is to describe the development in teacher education since the late 18th century to the 40th years of the 20th century. In this context, I also try to show the position of the Czech teacher in society. I focus mainly on certain groundbreaking moments in teacher education, therefore I pay attention to the changes in education system as a whole, show the causes of these changes and present the personalities that have directly or indirectly affected these changes.